



# **INVESTIGAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ARTE**

**Moema Martins Rebouças e  
Maria Gorete Dadalto Gonçalves (org)**



**edufes**

INVESTIGAÇÕES NAS PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DA ARTE



Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)  
Av. Fernando Ferrari - 514 - Campus de Goiabeiras  
CEP 29 075 910 - Vitória – Espírito Santo, Brasil  
Tel.: +55 (27) 4009-7852 - E-mail: edufes@ufes.br  
www.edufes.ufes.br

**Reitor** | Reinaldo Centoducatte  
**Vice-Reitora** | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto  
**Superintendente de Cultura e Comunicação** | Ruth de Cássia dos Reis  
**Secretário de Cultura** | Orlando Lopes Albertino  
**Coordenador da Edufes** | Washington Romão dos Santos

**Conselho Editorial**

Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Sandra Soares Della Fonte, Wilberth Claython Ferreira Salgueiro.

**Revisão de Texto** | Fernanda Scopel Falcão  
**Projeto Gráfico: Capa e Diagramação** | Denise Pimenta

---

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

162      Investigações nas práticas educativas da arte / Moema Martins Rebouças, Maria Gorete Dadalto Gonçalves, org. - Vitória, ES : EDUFES, 2013.  
358 p. : il. ; 28 cm

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-148-1

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte e educação. I. Rebouças, Moema Martins, 1957-. II. Gonçalves, Maria Gorete Dadalto.

CDU: 37.036

---

# INVESTIGAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ARTE

*Moema Martins Rebouças(org)*  
*Maria Gorete Dadalto Gonçalves(org)*



Vitória, 2013





# SUMÁRIO

Apresentação	07
--------------	----

## PARTE I

### Investigações, críticas e proposições

Processualidades investigativas, dilemas e desafios da relação pesquisa/imagem.	15
---	----

*Irene Tourinho*

Investigação e processualidades nas práticas educativas do ensino da arte.	29
--	----

*Anamelia Bueno Buoro e Bia*

Fazer e conhecer Arte: eixos da formação do educador.	47
---	----

*Rosa Iavelberg e Rafaela Gabani Trindade*

Formação continuada de professores de Artes Visuais e a produção de material pedagógico.	59
--	----

*Eliane de Fátima Vieira Tinoco e Márcia Maria de Souza*

A Escola (in)visível	73
----------------------	----

*Adriana Magro*

Ideias para uma pedagogia contemporânea do desenho	91
--	----

*Rosa Iavelberg e Fernando Chui de Menezes*

Processo de criação na Educação Infantil: estudo de caso.	109
---	-----

*Cesar Pereira Cola e Dianni Pereira de Oliveira*

A Arte como desvio: investigações sobre a poética de Cildo Meirelles	119
--	-----

*Juliana de Souza Silva Almonfrey*

Lugares e lugares Virtuais: a Arte Digital na Contemporaneidade	135
---	-----

*Ana Luíza Ruschel Nunes e Sandra Borsoi*

Textualidade e Plasticidade em Dionísio Del Santo	153
---	-----

*Moema Martins Rebouças*

## PARTE II

### Investigações e processualidades na Educação à Distância

A Educação à distância como fator de mudança e desenvolvimento na Arte/Educação e na área de Artes Visuais	163
--	-----

*Umbelina Barreto*



Etnografar/cartografar/narrar ações investigativas na formação de professores em Artes Visuais	<b>179</b>
<i>Lêda Guimarães</i>	
À distância e em busca do/a aluno/a: primeiros passos de uma pesquisa	<b>219</b>
<i>Gisele Costa Ferreira da Silva</i>	
O sentido docente em corpos ausentes	<b>233</b>
<i>Noeli Batista dos Santos</i>	
De um tema de interesse a um projeto de investigação: trajetórias de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais à Distância da FAV/UFG	<b>245</b>
<i>Lílian Ucker</i>	
A formação de arte/educadores pela modalidade à distância	<b>273</b>
<i>Valéria Fabiane Braga Cabral</i>	
Territórios demarcados, entre sólidos e líquidos contemporâneos	<b>289</b>
<i>Rogéria Eler</i>	
Mediações: formação da linguagem visual	<b>307</b>
<i>Andréia Chiari Lins</i>	
Regimes de interação nos vídeos do ensino à distância	<b>327</b>
<i>Larissa Fabrício Zanin</i>	
Apresentações de si: a discursivização em um fórum	<b>339</b>
<i>Moema Martins Rebouças e Letícia Nassar Matos Mesquita</i>	
Sobre os autores	<b>351</b>

## APRESENTAÇÃO

Este livro foi organizado com o objetivo de reunir as pesquisadores interessados nos processos que envolvem a formação do professor de Artes Visuais nos cursos de Licenciatura nas modalidades presenciais e semi-presenciais para analisar como e se eles se articulam a outros processos formadores de personalidades e inventividades que englobam as diversas práticas sociais em suas dimensões artísticas, estéticas, culturais e comunicacionais.

Para promover e intensificar os debates contamos com a participação do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte- GEPEL, formado por pesquisadores com vínculo em distintas instituições de ensino com um interesse em comum, a investigação dos processos educativos na educação da arte, englobando as práticas sociais em suas diversas dimensões. Os objetivos privilegiados das pesquisas desenvolvidas pelo grupo são: linguagem e cultura, processos educativos da linguagem visual e das artes e novas linguagens comunicacionais na sociedade.

A seguir apresentamos a ordenação que fizemos desta publicação com o objetivo de ressaltar os diálogos, os interdiscursos e as complementaridades dos textos aqui apresentados. O que os reúne e os articula é o tema título desta coletânea *Investigações e Processualidades nas práticas educativas da arte*, entretanto os enfoques e os referenciais presentes nos artigos dos autores permitem o acompanhamento das diferenciadas possibilidades de investigações propostas pelos pesquisadores.

Reunidos na primeira parte - *Investigações, críticas e proposições na Educação da Arte*, estão os artigos que estruturados a partir de bases conceituais distintas, condizentes com as experiências de cada um na pesquisa e na docência, possuem como questão a preocupação com a educação da arte de modo geral, com reflexões e proposições advindas de uma prática investigativa permanente.

Numa proposta que elege a investigação como princípio presente em todos os artigos e ainda, num movimento do mais geral ao mais específico iniciamos com o ar-



tigo da pesquisadora *Irene Tourinho*. Nele os conceitos de pesquisa, imagens, ética, estética e método articulam-se com os princípios da abordagem qualitativa, sob a perspectiva da arte e da educação.

Na continuidade, apresentamos três textos realizados por pesquisadores dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que tratam da formação do educador em arte e a escola como campo de investigação. *Anamelia Bueno Buoro e Bia Costa* querem descobrir qual o lugar das aulas de arte no ensino formal de algumas escolas públicas e particulares paulistas, com o objetivo de evidenciar quais as necessidades atuais para uma formação acadêmica mais significativa dos professores. Ainda em São Paulo, *Rosa Iavelberg e Rafaela Gabani Trindade*, tem como objetivo verificar as aprendizagens em arte na formação inicial do pedagogo por intermédio da análise comparativa entre os conhecimentos prévios dos alunos no início, e os conhecimentos assimilados ao final de uma disciplina optativa do curso de Pedagogia, para investigar se a articulação entre essas experiências de aprendizagem na formação promovem a assimilação de conhecimentos novos substantivos à formação do educador em arte. No terceiro artigo, *Eliane de Fátima Vieira Tinoco e Márcia Maria de Souza* defendem a formação continuada do professor como possibilidade não só dele repensar a sua prática mas, a partir dela, propor a produção de material pedagógico.

Como elo articulador, ou numa pausa da temática da formação e das aulas de arte *Adriana Magro* lança um olhar sobre a significação dos espaços escolares, tomando esse espaço como o seu objeto de investigação, para compreender como ele se apresenta visualmente e como os sujeitos interagem nele construindo um fazer interativo.

Os dois artigos seguintes possuem o desenho como interesse e foco. *Rosa Iavelberg e Fernando Chui de Menezes* partem de ideias oriundas de experiências com alunos de diferentes turmas adultas de desenho artístico, para incorporar conceitos relacionados ao tema no sentido de sinalizar a construção de um pensamento pedagógico sobre essa linguagem que, embora pouco discutida em seus métodos de ensino, permanece na base do aprendizado de artes visuais. *Cesar Pereira Cola e Dianni Pereira de Oliveira* têm como objetivo demonstrar as opções de se trabalhar Arte na infância, especificamente o desenho, com o intuito de contribuir para a percepção de ações e realizações em Artes, e do imediatismo de desenhar apressadamente sem refletir, ampliando para a criança a possibilidade de ver e rever seu próprio desenho.

A obra ou as obras de um artista constituem o tema investigativo dos dois artigos a

seguir: *Juliana de Souza Silva Almonfrey* propõe uma reflexão sobre a série *Objetos Semânticos* do artista Cildo Meirelles, destacando nela a configuração de trabalhos formados pelo par objeto e linguagem. Nesta articulação do artista pela arte conceitual, aponta uma tendência em sua poética que gera questionamentos e desvios na “ordem” corrente das coisas, o que nos conduz a pensar sobre as possibilidades abertas pela presença da arte contemporânea na escola. *Moema Martins Rebouças* tem como proposta um percurso metodológico para que o professor de arte possa enfrentar o desafio que envolve a investigação dos processos de criação dos artistas a partir das obras. Toma como objeto de investigação a obra *Signos* do artista Dionísio Del Santo e como fundamentação a semiótica discursiva.

Finalizando, *Ana Luiza Ruschel Nunes* e *Sandra Borsoi* discutem sobre as concepções de lugar e lugares virtuais e apontam para a necessidade de aprofundar cada vez mais na contemporaneidade as representações das Artes Visuais, influenciadas pela velocidade dos avanços tecnológicos que possibilitam pensar lugares, não lugares e lugares virtuais, num processo colaborativo e investigativo em rede, da produção poética das Artes Visuais e tecnologia.

Na segunda parte - *Investigações e processualidades na Educação à Distância*, estão os artigos que tratam dessa modalidade de ensino de Artes.

Começamos com a experiência do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul descrita por sua coordenadora, *Umbelina Barreto*. No artigo além da ênfase na formação em Artes, a autora relata o interesse no desenvolvimento da produção e criação plástica e digital.

A seguir, *Lêda Guimarães*, coordenadora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás apresenta embates conceituais, práticos e metodológicos no processo de conceber, propor o estágio curricular obrigatório como espaço de formação de caráter investigativo e exploratório. A coordenadora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, *Maria Gorete Dadalto Gonçalves*, discute a formação do professor de artes na modalidade EAD e em que medida as tecnologias da informação podem contribuir para o aprendizado.

A seguir reunimos cinco artigos de professores da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. No primeiro deles, *Gisele Costa Ferreira da Silva* aponta alguns pontos de reflexão que são freqüentes em seu cotidiano docente na procura por um maior entendimento sobre quem é esse/a aluno/a: (1) de onde vem esse/a aluno/a? (2) por que está aqui? (3) qual seu objetivo?



Noeli Batista dos Santos problematiza, por meio da escrita poética e da análise e compreensão de imagens, a dualidade entre os conceitos de corpo sensório e corpo abstrato, bem como seu sentido docente, reconfigurado nos ambientes virtuais de aprendizagem. A seguir Lílian Ucker aborda as trajetórias de aprendizagens dos alunos da FAV/EAD na disciplina de pesquisa em ensino de arte. Para este artigo, especificamente organiza o texto em duas partes: '*Um percurso e as múltiplas relações*', em que situa contextos e duas situações que influenciaram a maneira e os modos para pensar esta investigação e num segundo momento '*A disciplina de pesquisa como campo para investigar as trajetórias*' em que apresenta o contexto da experiência narrada e algumas inquietações.

Valéria Fabiane Braga Cabral, apresenta um relato de investigação envolvendo alunos/as do Programa Pró-Licenciatura do curso de Licenciatura em Artes Visuais com o objetivo de refletir sobre as ações educativas em diálogo com as poéticas visuais contemporâneas e como essas vivências em espaços expositivos impactam e podem reconfigurar a prática docente desses (as) estudantes. Para concluir os artigos da UFG, o de Rogéria Eler tem como foco de investigação as imagens técnicas, analógicas e digitais, geradas, manipuladas e deslocadas por jovens inseridos no ambiente da Rede Mundial de Computadores, a *internet*, para a partir daí discutir a inserção do ciberespaço na socialização e formação de identidade. Nos diálogos estabelecidos a autora deixa uma inquietação, a saber: O que eu tenho a ver com as mídias no contexto da minha escola?

Para finalizar, os artigos dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo, que atuam no Curso de Artes Visuais- Licenciatura na modalidade EAD. Andréia Chiari Lins, com um aporte teórico com fundamentos sócio históricos discute os conceitos de mediação; imagem e da formação da linguagem, memória e cultura; imagem como significação e linguagem visual.

Com o referencial na semiótica discursiva e sociosemiótica os dois artigos seguintes discutem as interações no ambiente virtual do curso e ainda as práticas ressignificadas pelos alunos/as. Larissa Fabrício Zanin, com um corpus analítico composto por dois vídeos do curso de Licenciatura em Artes Visuais à Distância, da UFES, analisa essa multimídia como meio de aprendizagem, verificando, a partir de suas especificidades, como se dão os regimes de interação e sentido propostos por Eric Landowski.

Moema Martins Rebouças e Letícia Nassar Matos Mesquita analisam uma interação

feita em um Fórum da disciplina Estágio I, com o objetivo de apreender os “professores” inscritos nesses discursos, suas apresentações de si, em uma anterioridade à da formação atual, e nesse movimento delinear as expectativas que têm para a disciplina Estágio.

Reunidos aqui, estes artigos cumprem um objetivo de a partir dessa publicação ampliarem os debates e cruzarem as fronteiras de nosso estado e de nossa instituição. Cumprem assim com o propósito de um Grupo de Pesquisa que é o de promover e divulgar o conhecimento. O GEPEL com a atual composição interinstitucional com coordenação na UFES e integrantes das universidades UFG, USP e UPG agradece ao Cnpq a continuidade da pesquisa, a Universidade Aberta do Brasil a destinação de recursos para esta publicação e a Editora da UFES a viabilização da mesma.

Vitória, 14 de maio de 2012

*Moema Martins Rebouças*  
*Maria Gorete Dadalto Gonçalves*



**PARTE I**

**INVESTIGAÇÕES, CRÍTICAS E PROPOSIÇÕES  
PARA A EDUCAÇÃO DA ARTE**





# PROCESSUALIDADES INVESTIGATIVAS, DILEMAS E DESAFIOS DA RELAÇÃO PESQUISA/IMAGEM

*Irene Tourinho*

Neste trabalho faço um foco na pesquisa e na imagem, usando a liberdade sugerida pelos vínculos que o tema do evento que dá origem ao texto indicou, para construir um diálogo onde questões éticas, estéticas e metodológicas ocuparão minhas reflexões. Corro o risco de pretender fazer um ‘tudologia’ e de ser chamada de ‘tudóloga’ – que quer falar de tudo -, pois articular ‘imagens’, ‘pesquisa’, ‘ética’, ‘estética’ e ‘metodologia’ é tarefa bastante complexa, considerando que estes conceitos são multifacetados e abrangentes. Demorei-me na busca por encontrar uma maneira de atender este universo sem acanhar minha vontade de apresentar uma discussão que incluísse dimensões pertinentes seja tratando estes conceitos individualmente, seja delineando possíveis relações entre eles.

Não busco consensos e, com Veiga-Neto (2002), diria que não podemos dar a estes conceitos, “uma definição definitivamente definitiva” (p.37). Porém, alguns recortes vão me ajudar nesta discussão. O primeiro diz respeito a lidar com a pesquisa em educação e, mais especificamente, com a pesquisa sob meu olhar como arte-educadora. Este recorte, embora sugira um aparente encolhimento das preocupações sobre as quais devo me ater, ainda envolve um emaranhado de questões intrincadas e profundas.

Se começo unindo ‘pesquisa’ e ‘metodologia’, enfrento reflexões não apenas sobre o quê se considera pesquisa, mas, adicionalmente, sobre que tipo de pesquisa estamos falando, com quais fins e motivações, e sob que perspectivas metodológicas. Se penso em unir ‘ética’ e ‘estética’, também me confronto com questões que embaraçam muitas estéticas, definidas sob olhares diversos e apontando juízos de apreciação diferentemente qualificados. Tentarei minimizar alguns riscos – aqueles sobre os quais tenho alguma consciência – aproximando-me, inicialmente, dos termos pesquisa e metodologia e deixando que eles me levem adiante. Dispensarei, assim, a apresentação antecipada de como seguirei esse trajeto. Como em muitos projetos de pesquisa, é a experiência, a escrita e a reflexão que delineiam futuros direcionamentos...

## RESISTIR À METODOLATRIA<sup>1</sup> E INVESTIR NA MULTIPLICIDADE DE PROJETOS

Segundo Santaella (2001) “toda pesquisa (...) nasce do desejo de encontrar resposta para uma questão” (p. 111). Nasce e se desenvolve, também, entendendo que encontrar (novas) questões é igualmente importante neste processo. Ela esclarece que a “pesquisa é o modo próprio que a ciência tem para adquirir conhecimento” (p.113). Entretanto, conforme a autora discute, exigências pontuais qualificam uma pesquisa científica. Para Santaella, diferentemente da ‘pesquisa em geral’, a pesquisa científica demanda que o/a pesquisador/a “deve realizar sua busca através de levantamento de dados, através de um método coletâneo ao quadro teórico de referência e também adequado à dificuldade a ser resolvida, método este com suas técnicas específicas” (p.112).

Fica aparente, a partir desta compreensão, a interdependência entre pesquisa e método. Mais que isso, a posição de Santaella sinaliza uma atenção para outras interdependências que atuam no desenvolvimento de uma pesquisa, quais sejam, entre pesquisador/a e o referencial epistemológico que reúne e elabora para sustentar sua busca, entre o quadro teórico e o método que orientará o processo, entre os procedimentos metodológicos, as questões de pesquisa e o ‘temperamento’ do/a pesquisador/a e, ainda, entre referencial teórico, questões, método, participantes/colaboradores e contexto de realização do estudo.

Estas interdependências que acabo de apontar indicam outro recorte desta reflexão, ou seja, o foco na pesquisa qualitativa, pensada da minha posição de arte-educadora, conforme fiz referência anteriormente. Este recorte, de forma nenhuma esmaece a complexidade do campo, pois sabemos que as pesquisas qualitativas “abrigam um grande número de divisões e sub-divisões (...) diversas” (SANTAELLA, 2001, p. 143). Entretanto, o que caracteriza as diferentes abordagens qualitativas, além da “oposição ao modelo experimental” (ibid.:143), é o “pressuposto de que há uma relação dinâmica, uma interdependência entre o mundo real, o objeto da pesquisa e a subjetividade do sujeito” (p. 143). Com base nesse pressuposto, “o objeto deixa de ser tomado como um dado inerte e neutro [e] o sujeito é considerado como parte integrante do processo de conhecimento, atribuindo significado àquilo que pesquisa” (p. 143).

---

1 Segundo Janesick (2000), a metodolatria indica a “idolatria do método, ou o apego servil e devoção ao método muitas vezes ultrapassando o discurso no campo da educação e serviços humanos” (p. 390).

Para fins deste trabalho, podemos compreender ‘insider’ como nativo, e ‘outsider’ como estrangeiro em determinada situação/contexto de pesquisa.

Ao concentrar-me na pesquisa qualitativa, justifico e esclareço, assim, a preocupação com o ‘temperamento’ do/a pesquisador/a - usando uma expressão coloquial - e as relações entre questões da pesquisa, método, participantes/colaboradores e contexto. Corazza (2002) deixa bem claro como estes pontos se interconectam nos processos de investigação, ao dizer que

uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidos/as” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou (p.124).

O sabor amargo que advém da situação de “sermos escolhidos” pelo método, deixa resvalar uma amálgama de impressões, qualidades e vontades que fazem da pesquisa – além do fato de que ela “se volta, se dedica, se define pela construção do conhecimento” (LÜDKE, CRUZ e BOING, 2009, p.466) – uma possibilidade de criação. Das impressões, desenhamos rastros que podem construir caminhos por onde nossas buscas, talvez, se aventurem... Das qualidades que apreendemos durante a caminhada - sobre nós, sobre as questões que levantamos, sobre as pessoas com quem investigamos e sobre os contextos nos quais os acontecimentos da pesquisa vão nos colocando – criamos vontades especulativas, rupturas, retornos e, ainda, ousamos improvisos de fazeres metodológicos. Conforme Denzin e Lincoln (2000) brilhantemente detalham, “se novos instrumentos ou técnicas têm que ser inventadas, ou agregadas, o pesquisador fará isso. As escolhas sobre quais práticas interpretativas empregar não são necessariamente definidas por antecipação” (p. 4).

Pensar nas abordagens qualitativas de pesquisa posicionando-me como arte educadora, reforça a necessidade de um/a pesquisador/a com “capacidade renovada de se despojar do conforto das crenças” (SANTAELLA, 2001, p. 113); com flexibilidade engajada para “situar e re-contextualizar o projeto de pesquisa na experiência compartilhada [do/a pesquisador/a] com os participantes” (JANESICK, 2000, p. 380); com sensibilidade aguçada para compreender que “não há um projeto neutro ou livre de vieses” (JANESICK, 2000, p. 385), com abertura para o “diálogo com a tradição” e determinação para “ouvir as vozes do mundo, ler os múltiplos textos que

se nos apresentam, mas despojadas/os de qualquer disposição tirânica” (GRUN e COSTA, 2002, p. 102). Um sentido indispensável que reúne estas ideias encontra-se sintetizado nas palavras de Grun e Costa quando afirmam que “tanto pesquisadora quanto o objeto [e aqui incluímos método e procedimentos] vão se construindo no processo da investigação” (p. 100). Do/a ‘pesquisador/a qualitativo’ (e de qualquer outro...) “exige-se, ao fim e ao cabo, amor pelo conhecimento” (SANTAELLA, 2001, p. 113).

Flexibilidade, sensibilidade, abertura, disponibilidade, despojamento e amor pelo conhecimento não liberam o/a pesquisador/a da necessidade de clareza na formulação do problema/questão, da articulação entre as diversas etapas da investigação, do aprofundamento na descrição das situações de pesquisa e do detalhamento dos procedimentos de coleta de dados. Também, é igualmente importante que o/a pesquisador/a se posicione criticamente ao analisar suas vivências, método e dados, problematizando suas escolhas e ideias, e construindo novas indagações para futuros estudos.

A maneira como acabo de expor estas exigências da pesquisa guarda um jeito convencional, pouco afeito à multiplicidade de formas (etnografia, história de vida, história oral, estudos de caso, auto-etnografia, pesquisa-ação, pesquisa narrativa, cartografia, etc.), campos de estudo, cruzamentos disciplinares ou, melhor, anti-disciplinares, e abordagens discursivas/práticas que as investigações contemporâneas em arte-educação têm produzido. Os riscos advindos desta multiplicidade e das possibilidades de articulação de saberes a que estamos assistindo (e produzindo) são analisados com precisão por Wortmann (2005). Segundo ela, um dos mais “recorrentes” destes riscos

diz respeito a pensarmos que os estudos que articulam vários campos darão conta, necessariamente, da totalidade dos significados possíveis para um tal ou qual tema, situação, circunstância ou questão. Cabe lembrar (...), que os significados sempre escapam às representações e que as articulações que empreendemos em nossas análises são contingentes e situadas (p. 65).

O comentário da autora encontra eco no trabalho de Foster (1994) intitulado “O poder de saber uma coisa nunca é o poder de saber todas as coisas”, no qual ela estuda conflitos e contradições do seu próprio sistema de valores em relação às histórias de

outras duas professoras negras. Foster demonstra que ainda que as pessoas pertençam a uma mesma comunidade cultural e de discurso, elas se diferenciam através de características igualmente importantes, atreladas à natureza subjetiva do trabalho investigativo, que fazem do/a pesquisador/a tanto um *insider* como um *outsider*<sup>1</sup> nas situações de pesquisa.

A emergência dessa ‘totalidade incompleta’ que constitui o sujeito na cena contemporânea – sujeito pesquisador/a, sujeito artista, sujeito professor/a - e que assinala a ambigüidade de nossas posições (insider/outsider) reforça a parcialidade e o caráter provisório do conhecimento que construímos através de nossas pesquisas. Essas idéias – incompletude, parcialidade, insider/outsider – me levam ao próximo entrecruzamento de termos que proponho para esta reflexão.

As representações deixam escapar significados e ampliam desafios para a relação imagem e pesquisa...

Antes da invenção do telescópio e do microscópio, Bacon (1561-1626) já havia afirmado que os dados observáveis eram a base do conhecimento. Estes novos instrumentos estimularam a ideia de que o “mundo observado com os olhos humanos não era completo nem mesmo correto” (HARPER, 2000, p. 718). As redefinições das relações entre ver e saber impactaram a maneira de compreender a ciência e a realidade. Harper descreve duas implicações importantes decorrentes das mudanças efetivadas com a invenção do telescópio (e de diferentes ‘instrumentos de ver’):

A primeira é que a nova percepção, baseada no instrumento, foi tratada como mais real do que o mundo baseado na fé e na crença. Compreendeu-se que ver através de um instrumento (...) significava ver uma realidade mais profunda do que aquela que poderia ser observada através dos olhos. A segunda implicação dessas mudanças é que a legitimidade da ciência passou a ser baseada, em grande parte, na pressuposição de descrever o mundo em termos visuais. Desta forma, o olho tornou-se o sentido privilegiado da ciência, e do modernismo (p. 718).

O autor discute como a hegemonia da ciência e da imagem passou a enfrentar – e enfrenta - graves debates em razão das redefinições referentes tanto às formas de produção de imagens quanto à sua função social. A discussão dos ‘métodos visuais e da história da percepção registrada’ apresentada por Harper, narra como “filmes,



vídeo, world wide web e realidade virtual ofereceram novas conexões entre a existência humana e a percepção visual” (p. 718).

Harper (2000) e outros autores (REYNOLDS, 1995; LOIZOS, 2000; ROSE, 2000), chamam atenção para a parcialidade dos significados que atribuímos às imagens, não apenas em consequência das limitações, cegueiras, vieses e circunstâncias que constituem os modos, ângulos e contextualidades das experiências de ver, como em consequência das diferentes e diversas formas como as imagens podem ser (re)construídas, apresentadas, postas em circulação e ‘recepcionadas’, fatores que geram e estimulam diversificadas e alternativas maneiras de olhar e ver o que elas mostram/omitem/aludem/transformam.

Essa discussão me faz lembrar uma frase do escritor português José Saramago. Ele diz: “Vivemos dentro de uma possibilidade de ver que é nossa, supondo que nossos olhos são sãos e que não vêm nem de menos nem de mais”. Registre a frase, mas não a referência (coisa que uma pesquisadora não deveria fazer...). Interessa aqui ressaltar esta consciência de que vivemos sob uma suposição, relacionada à imagem de que vemos ‘a’ realidade – entendida de maneira singular e definida - como ela objetivamente é.

Esquecemos, com alguma freqüência, que “a realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor” (CORAZZA, 2000a, p. 152). Como bem diz o poeta Drummond, cada um opta por ver “conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (p. 42). A noção de ‘verdade’, anteriormente atrelada à ciência e, à imagem, durante mais de dois séculos, foi severamente abalada com as transformações que hoje permitem alterar, falsear, remover e manipular informações imagéticas, redefinindo as funções sociais das imagens e das pesquisas que fazem uso delas.

Uma advertência decorrente desses questionamentos e problematizações acerca da imagem como dado e/ou documento de pesquisa é enfatizada por Garcia (2005) que nos alerta para “não nos contentarmos apenas vendo as imagens como constatação argumentativa, mas viajando nelas com o texto e para além do texto” (p. 48). Ela acrescenta que “as imagens podem (...) estar presentes no texto para criar ilusões e/ou alusões, acordos e/ou desacordos, dúvidas e nunca certezas” (p. 48). Esta advertência serve, também, para o texto – viajar com palavras e reflexões, nunca ter a pretensão de criar certezas...; porém, o poder de impactar e persuadir que os discursos/textos aglutinam é discussão que não cabe nos limites deste trabalho.

O uso da imagem como ‘constatação da realidade’, além de questionável e limitador, apresenta aspectos agravantes para a pesquisa, fatores que Loizos (2000) relaciona a certas “falácias” que se tornaram senso comum. Ele explica que os “meios visuais (...) são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhe deram origem”, basicamente pelo fato de que “os acontecimentos do mundo real [são] tridimensionais e os meios visuais (...) apenas bidimensionais” (p. 138).

Loizos aponta, ainda, para a “falácia implícita na frase “a câmera não pode mentir”, discutindo justamente a falsificação, distorção, acréscimos e montagens passíveis de serem efetuadas nas imagens e advertindo-nos de que “não se pode acreditar no que se vê de maneira ingênua” (p. 140). Continuando, o autor afirma que

uma segunda falácia comum sobre fotografia [e acrescentaríamos outros meios visuais] é de que ela é simplesmente e universalmente acessível a qualquer um do mesmo modo – que ela opera transculturalmente, independentemente dos contextos sociais, de tal modo que todos verão e entenderão o mesmo conteúdo na mesma fotografia (p. 140).

Esta afirmação de Loizos, nos remete à reflexão de Foster (1994) sobre o fato de sermos, a um só tempo, nativos e imigrantes frente aos dados e situações de pesquisa. Conforme Loizos esclarece, diante de um “mesmo objeto do mundo real” [e, podemos incluir, cenas e manifestações] observadores distintos terão olhares variados pois “suas percepções, sua habilidade para especificá-lo e descrevê-lo, e o sentido que eles dão a ele são diferentes, devido a suas biografias individuais” (p. 141). Ainda segundo o autor, “o “aprender” [a ver] não é somente necessário para um reconhecimento básico, ele está envolvido diferencialmente na percepção de detalhes significativos” (p. 141).

Como exemplo, vale destacar aqui, brevemente, a análise que Paiva (2002) realiza sobre a *Primeira missa no Brasil*, tela de Victor Meirelles, de 1861. Os comentários do autor exemplificam não apenas a necessidade de aprender a ver ‘detalhes significativos’ mas, também, os “perigos e armadilhas” que cercam as imagens, sua produção, efeitos e significados. Paiva observa que “um elemento indevidamente introduzido por Meirelles foi o coqueiro pintado à esquerda da cruz” (p. 94) e explica:

no afã de dotar sua imagem de uma realidade histórica incontestável, o que na época não era nada de estranho, tanto para os historiadores, quanto para os que pintavam a história, o artista adjuntou à exuberante mata costeira das terras conquistadas uma das árvores símbolo do Brasil: o coqueiro (p. 94).

Em seguida, ele adverte:

Ora, o coqueiro não é original dessas terras, para espanto, creio, de grande número de pessoas ainda hoje. (...) o coqueiro foi trazido da Índia pelos portugueses (...) que organizaram um verdadeiro laboratório de culturas, intercambiando conhecimentos, alimentos, costumes e representações entre a Ásia, a África, a Europa e o Novo Mundo. O coqueiro, portanto, não poderia fazer parte da cena de Meirelles (p. 94).

De maneira arguta, Paiva argumenta que “essa é uma excelente oportunidade para refletirmos sobre a dinâmica social das apropriações, por vezes equivocadas, que marcam a construção e a consolidação das imagens e das representações em nosso dia-a-dia” (p.95). No dia-a-dia da pesquisa, a imagem tem servido para facilitar, por exemplo, uma entrevista ou um grupo focal, estimulando e provocando discursos, gestos, diálogos e a incorporação de outras imagens e referências. Tem servido, ainda, para ver o que está visível e invisível, conectando estas informações com sujeitos, histórias e contextos. As imagens também contribuem para acionar interpretações e vínculos entre os diferentes atores, o/a pesquisador/a e as etapas do processo de pesquisa.

Duas distinções importantes são discutidas por Loizos (2000). Uma, “entre dados produzidos pelo pesquisador e informação visual já existente” (p. 148), e outra, “entre dados visuais que o pesquisador analisa sem auxílio e dados que servem para comentários focais, ou eliciados, de pessoas entrevistadas” (p. 148). Estas distinções constroem pontes que estendem minha reflexão para fazer um último entrecruzamento entre termos que o tema propõe.

## **A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ÉTICA, ESTÉTICA E CIÊNCIA**

Corazza (2002) elaborou uma agenda de doze pontos para jovens pesquisadores e a ética é um deles. Além de afirmar que “não se pode fazer qualquer coisa em nome da ciência” (p. 153) e de declarar que “ciência e ética são indissociáveis” (p. 153), a

autora afirma: “como um dos campos de realização humana, a ciência é território da ética, descuidar-se disso é colocar em risco o planeta e os seres que o habitam” (p. 153).

Tratada como um ramo da filosofia que lida com a conduta, as questões éticas, historicamente, se distinguem em considerações, de um lado, sobre os fins e, de outro, sobre as motivações das ações humanas. O conceito de ética, assim como os outros conceitos incluídos neste trabalho - pesquisa, metodologia, imagem, estética – são intrincados e contrários à uma definição unívoca, indicando que “a ampliação do contingente da preocupação ética exigiria uma revisão radical da teoria ética existente” (Dicionário do Pensamento Social do Século XX, p. 280). Uma breve síntese deste contingente ampliado de preocupações relativas à ética nos mostra que:

os adeptos das visões kantiana e contratualista estendem a considerabilidade ética às pessoas. O utilitarismo clássico estende-a ainda mais a todos os seres capazes de sentir dor e prazer e, portanto, inclui em seu contingente ético os animais sensíveis não-humanos. (...) Os proponentes de uma ética ambiental afirmam que os seres não-humanos têm valor intrínseco e ampliaram as fronteiras da consideração ética a fim de incluir, por exemplo, coisas vivas não-sensíveis e ecossistemas (Dicionário do Pensamento Social do Século XX, p. 280).

As questões “como devo agir?” e “que tipo de pessoa devo ser?” se entrelaçam nas discussões sobre ética e servem para guiar nossos fazeres/pensares investigativos. A primeira questão sugere envolvimento e consequência imediatos – como agir num determinado momento ou circunstância. A segunda projeta uma construção, um dever que é, ao mesmo tempo, um estar sendo. Como são questões amplas e se estendem pela vida – não apenas durante os longos processos de pesquisa – vale lembrar que as pequenas coisas podem afetar as grandes.

Isso significa que no processo de realização da pesquisa – processo tortuoso, imprevisível, passível de retrocessos e remanejamentos – pequenas ações, escolhas e decisões (por exemplo, como fazer determinada pergunta, como organizar a ordem de participação dos colaboradores, quando inserir um comentário, porque registrar certas cenas/reações...) afetam a qualidade dos dados, das análises e da pesquisa como um todo. Significa, também, que os ‘grandes’ princípios e valores pelos quais lutamos com garra – justiça social, igualdade, inclusão, antixenofobia, antirracismo

e solidariedade social, – devem acompanhar e guiar nosso comportamento, reflexão e sensibilidade, desde as escolhas e decisões aparentemente triviais e corriqueiras até aquelas consideradas substancias para a pesquisa. Não há como estabelecer, *a priori*, quais e como nossas ações durante a pesquisa interferirão no desenrolar do processo.

De maneira ampla, costumamos enfatizar privacidade e confidencialidade, em se tratando de pesquisas com pessoas, como condições básicas da convivência e interação com os participantes/colaboradores de qualquer estudo. Isso nos faz compreender que os termos de compromisso que firmamos com eles/elas devem ser sempre tratados como renováveis e revogáveis. Tais condições mostram que consciência e responsabilidade são indispensáveis, não apenas à vida/ação ética (CHAUÍ, 1995) mas, também, ao trabalho de pesquisa. Porém, como ética e estética se entrelaçam na discussão sobre imagem e pesquisa?

A referência a Platão como desencadeador da discussão que vincula o belo, o bem e o verdadeiro, discussão que se prolonga ora na relação de convivência, ora de oposição entre estes domínios, é quase sempre a primeira que desponta quando ética e estética estão sob questão. Esta discussão levantou e levanta problemas para os quais, seguramente, não temos expectativa de encontrar soluções ‘definitivamente definidas’. Um ditado popular exemplifica, de forma simples, como estas questões são constantemente revistas e, de forma particular, como o belo já não pode delimitar a abrangência das preocupações estéticas: “quem ama o feio, bonito lhe parece”.

Assim como pesquisa e método se desdobram em muitos tipos, constituindo a fragmentação temática que caracteriza a contemporaneidade, a estética também se abre, se estende e se fraciona em múltiplas vertentes que hoje incluem a estética da dor, do lixo, da resistência, do cotidiano... (SHOHAT e STAM, 2006). À sua maneira, cada uma atualiza e/ou sustenta relações, sempre presentes, entre ética e estética. Cada uma revisita e transforma, redefinindo, o que entendemos como estética: a experiência e o conhecimento sensível.

Segundo Souriau (1998), diversos eixos produzem as relações entre ética e estética. Três deles são considerados pelo autor: (1) arte e seus efeitos; (2) meios e métodos da arte, e (3) formação do gosto e formação do cidadão. Estes eixos, segundo o autor, propõem e incitam debates sobre o compromisso social do artista – ou sua desvinculação com os efeitos de seu trabalho; sobre a perniciosidade, sedução, ilusão e mentira das artes, e, ainda, a ‘autenticidade’ do artista e, finalmente, sobre os

prazeres, libertinagens e encantos que nos informam e educam com e através das artes. Embora estas relações digam respeito às artes – não exclusivamente a visual – cabe compreendê-las em relação às imagens, sejam elas artísticas, de ficção, propaganda ou outra qualquer. Ficam de fora aqui, por razão dos limites do texto, as imagens mentais, que também eliciam, seduzem, conformam e criam representações de mundo, de pessoas, de lugares.

As questões apontadas por Souriau estão em jogo quando o/a pesquisador/a produz e/ou quando utiliza imagens existentes; quando o/a pesquisador/a elabora sua análise individualmente e/ou quando a constrói com seus colaboradores. Os efeitos da imagem – suas formas de persuadir, iludir, aludir, impactar, não são meras condições que o/a pesquisador/a escolhe considerar ou abandonar. Elas são parte e constituem o campo da cultura, das redes sociais, dos afetos. Portanto, elas atrelam a pesquisa às vivências cotidianas de ambos – pesquisadores e colaboradores – interferindo e impactando suas maneiras de ver, sentir, significar e interagir com o mundo, com si mesmo e com os outros.

Ao mesmo tempo, quando Souriau comenta sobre os prazeres, libertinagens e encantos da imagem, a consciência do/a pesquisador/a volta-se não apenas para como elas nos educam e formam – informando – mas para os acasos e desejos, valores e qualidades que contaminam e preenchem esta educação e formação. Assim, as relações entre poder e saber ganham contornos intensificados quando a imagem participa da construção de conhecimento. Sob uma perspectiva ética da pesquisa e do método, a imagem não deve dominar, nem limitar o trabalho, especificamente no que diz respeito ao posicionamento crítico e sensível do/a pesquisador/a e colaboradores. Isso significa que, na pesquisa, a interação - relações/reflexões que as pessoas estabelecem com/sobre/através da imagem – devem ter lugar privilegiado.

Entram em cena mais uma vez, consciência e responsabilidade sobre as decisões e escolhas que pesquisadores fazem ao produzir - e/ou solicitar que participantes e colaboradores produzam – ou utilizar imagens no trabalho de pesquisa. Estas decisões e escolhas influenciam não apenas o processo e os resultados da investigação mas, também, as representações e análises que são apresentadas sobre/com os participantes/colaboradores. Nesse sentido, toda atenção parece pouca diante das informações que uma imagem pode gerar, principalmente se entendemos o conhecimento como uma interpretação e o ver – e ser visto – como uma ação criativa. Excluir sensações e percepções no processo de construção de conhecimento é um equívoco, já que elas também proporcionam uma concepção ‘válida’ de realidade.



Entranhada nestas idéias que acabo de apresentar, dois incômodos me atravessam. Falo deles para concluir este trabalho. O primeiro vem da convicção de que, com as imagens, aprendemos mais do que conscientemente reconhecemos. Para o/a pesquisador/a, ficam algumas indagações: Como esta convicção interfere na pesquisa? Como pesquisar esta convicção? Que aprendizagens éticas e estéticas as imagens deflagram? Como?

O segundo incômodo, profundo e sem 'remédio' imediato, vem do fato de ter me visto, durante o tempo em que me dediquei à elaboração deste texto, diante de uma imensidão que me engolia... Cada trecho que escrevia mostrava pequenas e grandes coisas que ficavam de fora. Devorava-me a sensação de que as ausências eram maiores que as presenças. Continuo consumida por esta sensação... O que me alivia, além da companhia dos autores que utilizo como referência e que, sem dúvida, alargam a compreensão do tema, é a expectativa de que os silêncios, lacunas e vazios aqui produzidos, serão ouvidos e tornados visíveis e audíveis através de outros textos, outras falas, outras imagens.

## REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: *Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 104-131.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para novos pesquisadores. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos Investigativos II – Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002a, p. 143-156.

DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Ed. ). *Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000, p.1-28*.

*Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. William Outhwaite e Tom Bottomore (Ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

DRUMMOND de Andrade, C. Verdade. In: *Corpo – novos poemas*. Rio de Janeiro: Record, 1984, p.41-42.

FOSTER, Michele. The Power to Know One Thing is Never the Power to Know all Things: Methodological Notes on Two Studies of Black American Teachers. In: Andrew Gitlin (Ed.). *Power and Method – Political Activism and Educational Research*. New York: Routledge, 1994, p.129-146.

GARCIA, Alexandra. Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração... são... In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda e BARRETO, Raquel Goulart (Orgs.). *Pesquisa em Educação – Métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.39-50.

GRUN, Mauro e COSTA, Marisa. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 85-104.

HARPER, Douglas. Reimagining Visual Methods. In: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000, p. 717-732.

JANESICK, Valerie. The Choreography of Qualitative Research Design. In: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000, p. 379-399.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In: Martin Bauer e George Gaskell (Ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um Manual Prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 137-155.

LÜDKE, Menga, Cruz, Giseli, Boing, Luiz. *A pesquisa do professor da educação básica em questão*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, Set./Dez., 2009, p. 456-468.

PAIVA, Eduardo F. *História e Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REYNOLDS, Ann. Visual Stories. In: Lynne Cooke e Peter Wollen (Ed.). *Visual Display - Culture Beyond Appearances*. New York: The New Press, 1995, p. 83-109.

ROSE, Diana. *Análise de Imagens em Movimento*. In: Martin Bauer e George Gaskell (Ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um Manual Prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 343-364.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e Pesquisa*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SHOHAT, Ella e STAM, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOURIAU, Etienne. *Estética*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Paradigmas? Cuidado com eles!* In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos Investigativos II – Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 35-47.

WORTMANN, Maria Lúcia C. *Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes*. In: Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Eldeweiss Bujes (Orgs.). *Caminhos Investigativos III – Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 45-67.

## INVESTIGAÇÃO E PROCESSUALIDADES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO DA ARTE

*Anamelia Bueno Buoro e Bia Costa*

Esse artigo pretende refletir sobre algumas investigações de práticas educativas em Ensino de Arte dentro do ensino formal de algumas escolas públicas e particulares de São Paulo. Quer descobrir qual é o lugar das aulas de arte dentro desse ensino formal, assim como evidenciar os objetivos desse ensino para que possam ser desveladas quais as necessidades atuais para uma formação acadêmica mais significativa dos professores.

A pesquisa coleta também informações advindas das práticas educativas de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, que estão sendo trabalhadas em formação continuada pelas assessorias às escolas de ensino formal, com o objetivo de construir e ampliar o repertório de conhecimento de arte desses professores que ensinam arte. É importante relembrar que os professores de Educação Infantil são generalistas e são eles quem ministram as aulas para as crianças dessa faixa etária dentro do Estado de São Paulo. A maioria deles não têm formação específica sobre ensino das linguagens artísticas. Com raras exceções, algumas das escolas tem um professor especialista de música. Já os alunos do nível Fundamental I, II e Ensino Médio, podem ter aulas nas diferentes linguagens artística com professores especialistas.

Pretendemos mostrar as reflexões sobre essa investigação em três eixos principais que são: o lugar do ensino/aprendizagem da arte nas escolas de ensino formal, o lugar da leitura da imagem da arte partindo da premissa que arte é linguagem e objeto de arte um texto visual e por último uma reflexão sobre materiais didáticos e a apropriação desses materiais pelos professores em geral, como sugestão para o fortalecimento na formação das práticas educativas do professor de arte.

### **SOBRE A AULA DE ARTE NO ENSINO FORMAL**

Refletindo sobre alguns conceitos que pudessem evidenciar como a linguagem das Arte Visuais foi ensinada e aprendida nos últimos quinhentos anos, recortamos algumas questões para que pudessemos compreender qual é o lugar da aula de Arte

no ensino da escola formal. No período do Renascimento as Oficinas de Arte cumpriam o papel de ensinar e aprender a produzir Arte. Esse modelo de oficina, que produzia coletivamente e capacitava o aluno para ser artista, era conduzido por um artista mais experiente que coordenava as ações artísticas nesse ambiente. É a partir desse modelo que Leonardo da Vinci construiu seus conhecimentos para se tornar o artista reconhecido que é até hoje.

Numa vertente mais próxima de nossos dias e pensando ainda sobre ensino e aprendizagem em arte, na dimensão desse modelo de oficina, podemos citar um artista brasileiro de Recife que escolhe como nome do seu espaço de trabalho Oficina Francisco Brennand. Como artista radicado no Brasil, Brennand opta por esse nome com bastante consciência dos significados que ele pode conter e nos relembra na citação abaixo, das estruturas de funcionamento dessas oficinas por meio de uma referência à Oficina de Andrea del Verrocchio, um artista do *quattrocento* florentino:

Além dos ofícios da pintura, escultura em bronze, mármore e cerâmica, ocupava-se também da ourivesaria e de outras artes aplicadas, como a fabricação de armaduras finamente ornamentadas, sem falar da música e de seus variados instrumentais. [...] Portanto, jamais se poderia pensar num artista, nascido desse verdadeiro núcleo protéico que foi a Renascença, sem este indispensável ecletismo. (BRENNAND, 2005)

Para Brennand o espaço onde ele trabalha como artista só poderia ser chamado de Oficina, pois tem origem numa cerâmica da família é esse tipo de conceito que está posto na palavra Oficina de Andrea del Verrocchio que o artista pretendia fortalecer nesse seu novo espaço de produção. A Oficina Brennand investiu e investe na formação das pessoas que lá trabalharam e trabalham, como sujeitos que constroem conhecimentos sobre o que é produzido e os considera como participantes ativos da produção. Esse artista, ao construir arte ao lado da produção de cerâmica como produto de alta qualidade e que é vendido no mercado da construção civil brasileira, mostra-se tanto um artista como também um industrial, agregando o seu valor de artista ao valor do industrial. Uma coisa não desvaloriza a outra e é só visitar a Oficina de Arte Francisco Brennand para constatar que existe o lugar do artista e o lugar do industrial. A produção artística domina o espaço físico da oficina e alimenta a produção industrial na medida em que as escolhas estéticas que são apropriadas

pela produção industrial também nascem da formação artística de Brennand.

O modelo de trabalho coletivo que funciona como uma escola de ensino aprendizagem da arte foi revivido também pela escola Bauhaus na década de vinte do século passado na Alemanha, com significativos resultados conseguidos por um tipo de ensinamento que investia no trabalho de grupo sob a liderança de um artista professor.

Depois desse modelo renascentista de escola de arte que é resgatado no século XX pela Bauhaus e que formava os novos artistas e por Brennand, vimos acontecer um outro tipo de ambiente, também responsável pela formação de artistas, ele é conhecido pelo nome de Atelie. O espaço do Atelie como produtor de objetos de arte tem natureza diferente. Lendo historiadores de arte encontramos referências sobre atelies de artistas, desde o século XVI, como por exemplo o Atelie de Rembrandt. Esse espaço de trabalho chamado Atelie, já valoriza a singularidade da produção de um artista. Esse lugar parece não ter o objetivo de ser um espaço de aprendizagem diversificado para um grupo de pessoas. Tem-se a informação de que Rembrandt tinha ajudantes, mas que não estavam no seu atelie como aprendizes da arte, mas como executores de um trabalho técnico. Essa singularidade na produção artística cresce nos séculos seguintes e podem ser observada pelo fortalecimento das assinaturas dos artistas sobre a sua produção de arte até os nossos dias, o que também fortaleceu, no mercado da arte, a valorização do objeto de arte como objeto único. Essa ideia de objeto de arte como objeto único continuou e continua sendo destacada como valor pelos mercados de arte até os dias de hoje.

Para que possamos entender esse período onde acontece uma mudança no nome do espaço Oficina para o espaço Atelie no ensino aprendizagem da arte, podemos lembrar de Peter Burger, no seu livro *Teoria da Vanguarda*, referindo-se a Hauser:

Enquanto no século XV, assim comenta Hauser, (...) se trabalha ainda de modo inteiramente artesanal e eles estão submetidos às determinações corporativas, por volta da virada do século XV para o XVI, a posição social do artista se transforma, porque os novos senhorios e principados, por um lado, e as cidades enriquecidas, por outro, apresentam uma demanda cada vez maior de artistas qualificados, em condições de assumir e executar grandes encomendas. (BÜRGER, 2008, p.86)

Essa informação sobre as mudanças sociais estão diretamente ligadas as produções artísticas e nesse sentido, a utilização do nome Atelie vem dar conta das necessida-



des sociais daquele momento histórico. Se voltarmos a Pernambuco com o objetivo de verificar se existe produção artística baseada nesse conceito de Atelie, encontramos hoje, na cidade de Olinda, ao lado de Recife, onde mora e produz Brennand, uma quantidade enorme de Atelies de artesãos onde estão expostos os trabalhos dos produtores locais. Esses bonitos Atelies têm a função de mostrar a singularidade de produção de cada um dos artistas e podemos afirmar que o sentido desse nome para esse tipo de espaço fortalece a produção individual de cada sujeito, seja ele artista ou artesão. Mesmo nas lojas chamadas de Atelie, que abrigam várias produções dos objetos artesanais, esses objetos aparecem valorizados na singularidade estética do nome de um produtor. Provavelmente isso acontece em função das demandas de comercialização locais, mas se quisermos verificar o conceito que está vivo na utilização desse nome Atelie, podemos dizer que, a singularidade da produção dos espaços Atelies é forte tanto quando se trata da produção artesanal como da produção artística.

Se compararmos algumas metodologias de trabalhos na linha da história, onde estão vinculados esses espaços de produção artística em geral, percebemos como se mostram diferentes os processos de trabalho dentro de um espaço Oficina e um espaço Atelie. Vale também lembrar sobre um lugar comum que existe, tanto no espaço Oficina como no espaço Atelie. Esse lugar comum é o tempo de trabalho e de produção que acontecia desde os séculos XV e XVI e que acontece até hoje. Nesses espaços, seja Oficina, ou seja Atelie, se trabalhava praticamente o dia todo ou a noite toda. Assim, as ideias novas bem como as descobertas e refinamento dos usos das variadas técnicas e materiais para a produção dos objetos de arte, aconteciam na duratividade do dia ou da noite. Também não podemos esquecer que foram nesses espaços de Oficinas de Arte e Atelies de Arte, que os conhecimentos dos artistas desde o Renascimento foram construídos. Certamente eles influenciaram os nossos modos de ensinar arte nesses últimos quinhentos anos. Palavras marcam conceitualmente espaços e embora grandes transformações tenham acontecido nesses quinhentos anos, trazemos essas marcas conceituais para o ensino de arte no terceiro milênio.

Hoje temos várias modalidades de ensino de arte que são singulares e que são derivadas de modelos de determinado período histórico. Destacaremos dois desses modelos que servirão para entendermos quais tem sido as necessidades de formação artísticas para o professor de arte nos cursos de graduação das escolas de ensino superior. Observando os desejos e necessidades dos alunos que buscam as escolas

superiores de ensino de Arte verificamos que a maioria deles quando entram nesses cursos buscam uma formação que possa dar conta da construção de competências para a formação de um artista plástico. Por outro lado, percebemos que esses mesmos alunos quando formados acabam transformados em professores de arte de escolas de ensino formal por uma questão de sobrevivência. Embora os cursos de licenciatura busquem dar conta de uma formação desses interessados, o que vemos acontecer com as aulas de arte no âmbito das escolas de ensino formal do estado de São Paulo é que muitos desses professores não tem clareza dos seus objetivos e se sentem inseguros para dar conta de um ensino aprendizagem da arte.

Voltando nosso olhar para as práticas educativas contemporâneas em Arte, que acontecem em escolas de ensino formal, percebe-se que esse ensino tem sua matriz numa proposta de Ensino de Arte que envolve a construção de objetos e o desenvolvimento da criatividade. Às vezes essa matriz aparece trabalhada a partir de alguns eixos do conceito de Oficina e outras vezes a partir do conceito de Ateliê apresentados anteriormente nesse artigo.

Podemos dizer que o trabalho do professor que acontece na apropriação do conceito de Oficina busca valorizar o trabalho de grupo, realizando trabalhos coletivos e/ou interativos com as diferentes disciplinas do curriculum escolar. Observamos que se o conceito de Ateliê é estabelecido como matriz, percebemos que será valorizada a produção criativa individualizada de cada um dos alunos. Percebe-se também que a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem em arte têm sido muito fragilizada na medida em que existe um argumento que coloca o prazer sobre o processo vivido como parâmetro de avaliação, assim para muitos professores, o fato dos alunos terem gostado da aula é a confirmação de que a sua prática educativa foi avaliada positivamente. Assim sendo, em contato com professores que trazem essa avaliação costumamos perguntar: quais foram os conteúdos de arte trabalhados nesse prazeroso trabalho? Justificamos esse questionamento explicando a necessidade dos professores terem consciência do que foi ensinado e aprendido sobre a linguagem da arte. Nesse momento as respostas são evasivas porque as competências para a programação de uma aula que irá gerar prazer aos alunos os professores têm, mas a consciência do que está sendo ensinado/aprendido sobre a linguagem artística mostra-se bastante fragilizada, mesmo nessas aulas que geram grande prazer aos alunos.

Uma outra dimensão enfraquecida é a apropriação das visitas a Museus e Galerias de Arte como parceiras na construção de conhecimentos sobre a produção artística.

Muitas vezes essas visitas não são retrabalhadas em aulas de arte como conteúdos importantes para a construção de repertório sobre a produção das linguagens da Arte. Vale lembrar o que Agnaldo Farias afirma em muitas das palestras proferidas, diz ele: “Não existe Arte desvinculada da História”. Essa frase sintetiza o entendimento de que toda produção artística está inserida na história e é dentro desse modelo histórico que a linguagem da arte se constrói, se transforma e se perpetua na linha do tempo. As transformações que acontece ao longo do tempo histórico na produção artística carrega consigo a premissa de que essa produção artística é filha do seu tempo e que as quebras de paradigmas, que aconteceram na linha da história do homem e que ficaram aparentes nos discursos dos artistas e das produções dos mais diferentes tempos e culturas, podem ser percebidas nos seus discursos.

Por outro lado, vale a pena lembrar que existe tantas Histórias da Arte quantos historiadores que escreveram suas histórias, pois cada historiador para organizar a sua pesquisa e os conteúdos do seu texto, parte sempre de eixos de interesse próprio. Assim, encontramos histórias da arte organizadas a partir dos discursos visuais dos artistas ou histórias interessadas nas relações entre os textos construídos e o contexto de produção, ou ainda histórias interessadas na materialidade dos objetos de arte, enfim cada historiador define seu foco de pesquisa para a construção da sua pesquisa. As Histórias da Arte carregam sempre as escutas dos mais diferentes tempos e é conhecida a frase: “Se quiseres saber sobre a cultura de algum povo é só olhar a produção da sua arte.” Nesse sentido, a construção de saberes sobre as histórias da arte são conteúdos dos mais significativos na formação dos professores.

Sobre o como construir conhecimentos sobre as linguagens artísticas citamos Beatriz Segall atriz bastante conceituada no teatro brasileiro, em entrevista ao programa de TV chamado Start <sup>2</sup> quando diz que a formação de uma plateia de teatro não acontece na possibilidade da venda de ingressos baratos que proporcionam a presença de um público maior nas salas de espetáculos, mas sim na construção de conhecimento sobre essa linguagem enquanto alunos de escola. Diz ainda: “A formação de plateia para o teatro, no meu ponto de vista, é muito mais uma questão do Ministério da Educação do que do Ministério da Cultura. A educação é fundamental para a formação de um público de teatro e não é a meia entrada que vai garantir isso. É preciso educar”. Concordando com a atriz, podemos ainda

---

<sup>2</sup> Globo News, 10/05/2011, programa Start.

dizer que o adolescente tem fome de conhecimento sobre a produção e o discursos dos artistas, deseja, procura e consome as mais diferentes linguagens artísticas.

A grande pergunta fica: Será que a formação dos conhecimentos de Arte na formação escolar não podem estar deixando a desejar? E esse interesse sobre as linguagens artísticas presentes nos corpos dos adolescente e dos adulto não estarão sendo muito mais alimentadas pelo direto contato com a cultura, discriminado no viver do adolescente e do adulto, nos dias de hoje, do que, produto de uma formação escolar mais consistente como pede Beatriz Segall?

Ferreira Gullar diz: “A Arte existe porque a vida não basta”<sup>3</sup>. Nesse sentido poderíamos dizer que existe uma necessidade humana de produzir ou usufruir Arte para dar sentido à vida. Assim como também podemos afirmar que a partir dessa afirmativa do poeta só nos resta dizer que a poesia é necessária assim como, as músicas, as danças, as peças de teatro, a literatura, a produção plástica enfim, todo o universo da produção da Arte. Podemos dizer também que sem essa produção a vida perde sentido, perde consistência, perde prazer, perde beleza no sentido mais amplo dessa palavra. O objeto de arte que só serve para ser objeto de arte e não tem outra função na vida do ser humano, a partir da afirmativa do poeta ganha a dimensão de dar o grande sentido a vida. É nesse contexto que as aulas de Arte dentro do ensino formal ganham valor substantivo como aulas que devem trabalhar na construção de conhecimento sobre os conteúdos das linguagens da arte e formação de repertório dos seus estudantes.

Vejamos então, a aula de arte dentro de um curriculum escolar é disciplina escolar tanto quanto as disciplinas de Português, Matemática, História, Ciências, etc. Essa dinâmica do ensino da Arte na escola formal não oferece espaço para que as aulas de Arte possam ser vividas dentro do conceito de Oficina renascentista e nem de Ateliê na medida em que, essas aulas tem a duração média de cinquenta minutos e partindo dessa prerrogativa temporal o professor de Artes deveria trabalhar com os conteúdos das linguagens artísticas para conseguir construir algum conhecimento sobre essas linguagens e sobre o desenvolvimento de uma futura plateia para essas linguagens. Nessa dimensão não se propõe a formação de artistas, assim como, o ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa não propõe construir literatos mas sim, dar conta das instâncias de ler e escrever a língua portuguesa e também construir um repertório sobre literatura que será a base para um futuro bom leitor.

---

<sup>3</sup> Frase proferida durante entrevista ao programa Roda Viva de 28/02/2011.

Sendo as aulas de Arte dentro do ensino formal uma disciplina escolar, podemos afirmar que um dos objetivos a ser perseguido nessa linha de pensamento, deveria ser a construção de um significativo repertório de conhecimentos das diferentes linguagens artísticas que pudessem dar conta da cultura de um sujeito, capaz de ter uma base consistente de saberes sobre essas linguagens e que pudesse dar conta com competência dos consumidores de Arte adolescentes e adultos.

### **SOBRE A LEITURA DA IMAGEM**

Todas as metodologias de ensino utilizadas pelos professores dessa primeira década do terceiro milênio tem fundamento teórico como por exemplo o desenvolvimento da criatividade que foi fortalecido pelo pensamento da Escola Nova. A produção de objetos plásticos parece ter nascido da produção do artesanato e do desejo de ensinar técnicas de trabalho de arte, as aulas de Desenho Geométrico que aconteceram nas décadas de 70 e 80, nasceram das teorias surgidas nas reformas de ensino norte americana. Sabemos então que os professores ensinam aquilo que foi ensinado na sua formação acadêmica e nessa trilha, muitos se repetem, nem sempre seguros, mas num continuum interminável.

Relembrando valores que foram cultuados na formação do conhecimento sobre Arte na década de 1980 vemos que as imagens da arte produzidas pelos artistas começaram a entrar nas salas de aula brasileiras sem que os professores soubessem bem o que fazer com elas, vivemos a prática da releitura interminavelmente. Olhando essa prática nesse terceiro milênio, podemos até dizer que foi desde então que muitos dos professores começaram a entrar em contato direto com a produção artística uma vez que sua formação possivelmente também investiu mais em produção de objetos e desenvolvimento da criatividade.

Já nos anos de 1990 e na primeira década desse século, a leitura da imagem da arte esteve presente nas salas de aulas, mas como em muitas escolas a utilização de metodologias de leitura de imagem não geravam prazer e nem eram vistas como nutrição para produção de objetos de arte, essas metodologias de leituras também ficaram enfraquecidas, assim como a construção significativa de sentido dos discursos dos artistas.

Sobre as várias dimensões metodológicas que vigoram hoje nas escolas públicas e privadas de São Paulo, pode-se afirmar que são metodologias de ensino de arte

que podem embasar os professores na suas práticas educativas. Olhando para a formação desses professores que utilizam essas metodologias e para o trabalho realizado por eles na construção de conhecimento de Arte em ensino de escola formal, percebe-se que as aulas de Arte poderiam estar apresentando a Arte de maneira mais significativa a esses alunos, pois acreditamos que é necessário investir mais na construção de repertório, na construção de leitores de imagem e no interesse pelas produções das linguagens artísticas com o objetivo de se construir um público interessado nos discursos da arte.

Podemos afirmar que a importância de um ensino aprendido da Arte com a presença das obras dos artistas além de fortalecer o contato com a produção artística pode trazer para o ser humano maiores possibilidades de ampliação de conhecimentos sobre a linguagem da Arte e sobre o viver no mundo. Todas as linguagens criadas pelo ser humano comunicam visões de mundo e a das Artes Visuais é uma delas. A escritora Ana Maria Machado nos fala sobre o conhecimento, a literatura, a linguagem e a arte:

Toda forma de conhecimento é importante e significativa. Como todas elas, a literatura também tem relevância. Mas, sendo uma arte – e uma arte que utiliza um meio que está ao alcance de todos os indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem –, ela é uma forma de conhecimento muito particular. Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe. Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir. Permite entender outras formas de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente, permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso. (MACHADO, 2011, p.18-19)

Tomando essa reflexão da escritora Ana Maria Machado, podemos dizer que as diversas linguagens da Arte utiliza cada qual a sua linguagem de modo a desvelar e revelar as sutilezas do mundo, as experiências de vida, os sentidos e os sentimentos, cada uma nos ensinando novos modos de ver, ouvir, falar, tocar e estar no mundo. Assim sendo, todas as linguagens inventadas pelos homens geram possibilidades de interações com o mundo em que vivemos. Todas elas podem e devem ser ensinadas e aprendidas nas escolas para contribuir com a formação geral do ser humano.

O discurso dos artistas presente nas obras de arte solicitam leitores competentes para que possam construir os sentidos contidos nos objetos artísticos. A leitura da imagem como a compreendemos pode desvelar sentidos singulares bastante consistente se olhares leitores forem capazes de construir esses sentidos. Imagens pedem leitores. Quando visualizamos imagens do nosso corpo produzidas por ultrasonografias percebemos o quanto somos analfabetos para conseguir interpretá-las e sabemos que os médicos estudam anos para poderem traduzir os conteúdos nelas expressos e esses conteúdos precisam ser interpretados com rigor para que um diagnóstico possa ser realizado. As linguagens artísticas também têm um conteúdo significativo, as artes visuais as expressam por meio de imagens. Saber construir a significação nelas expressas depende da construção de um saber ler tanto quanto a imagem da ultrasonografia, o leitor dessa imagem artística precisará aprender a construir para dominar esse saber ler. Embora a interpretação seja resultante de um projeto singular, o leitor deverá justificar as suas interpretações. Nesse sentido, podemos afirmar que existem vários níveis de leitura e seremos melhores leitores quanto mais conseguirmos aproximar os significados dos significantes.

Picasso diz: “Quando pinto, meu objetivo é para mostrar o que encontrei, e não o que estou procurando. Na arte, as intenções não bastam e, como dizem em espanhol, o amor deve ser provado pelos fatos, e não por argumentos. O que conta é o que fazemos, e não o que tivemos a intenção de fazer.”(CHIPP,1988,p.267) Num outro momento o artista ainda diz: “Um quadro vive sua vida como um ser vivo, sofre as mudanças que a vida cotidiana nos impõe. Isto é natural, já que um quadro só vive graças àquele que o contempla”(Idem,p.272). Nessas afirmativas Picasso nos deixa claro que existe um texto construído em cada objeto artístico e reforça que a obra absorve também as mudanças da vida cotidiana por meio do contato com os leitores- contempladores. Por outro lado se não sou capaz de dar conta da significação é porque ainda não aprendi a lidar com a leitura da imagem.

No contato com alunos das mais variadas faixas etárias, pudemos perceber que os olhos infantis estão muito mais abertos para realizarem uma leitura de imagem do que os olhos adolescentes ou adultos. As crianças olham muito tempo para uma imagem, depois buscam explicitar a significação do objeto artístico que elas vêem e é a partir daquilo que está posto, no plano da manifestação da imagem, que elas organizam os sentidos que nascem dos processos visuais descritivos, não se preocupam em ter informação sobre o artista, o contexto, ou os diálogos com o repertório do leitor. Nessa idade onde estão descobrindo as estruturas para o viver no mundo,



elas por meio de percepções descritivas, constroem a significação possível na dimensão delas. São arrojadas e não têm maiores preconceitos com a linguagem da arte. Numa outra dimensão enquanto leitores, encontram-se os adolescentes e os adultos que já de tendo uma estrutura de linguagem muito mais narrativa sentem-se incapazes de dialogar com a obra num momento de leitura buscando apoio nos head-fones ou monitores locais, que existem para ajudar nessa questão. Assim também encontram-se grande parte dos professores de arte, eles também precisam de monitores e com raríssimas exceções, são incapazes de monitorar seu grupo de alunos numa visita a museu em São Paulo. Isso mostra a fragilidade de conhecimento histórico e a insegurança para ler imagens na formação do professor que não se sente capaz de fazer uma visita com seu grupo, num espaço de museu da cidade de São Paulo, realizando uma monitoria. A pergunta que se apresenta nessa reflexão é: Será que este professor construiu um conhecimento significativo sobre a leitura da imagem e a produção artística na linha da História da Arte enquanto estudante de graduação? Como poderemos compor um currículo de formação consistente para que o aluno de graduação se sinta seguro para pelo menos realizar percursos monitorados por ele com seus alunos?

O domínio de metodologias de leitura das imagens e objetos da arte, na dimensão do estudante, futuro professor de arte, deveria ser um conteúdo a ser trabalhado consistentemente no seu curso de graduação. Com o domínio de diferentes metodologias o estudante professor de arte poderá optar pelo modelo que lhe for mais significativo para usar quando professor de Arte numa escola brasileira. As aulas de leituras de imagem dentro do curriculum de formação do professor tornam-se conteúdo a ser fortalecido na formação do aluno de graduação na medida em que serão os conhecimentos adquiridos nessa matéria, somados aos conhecimentos de Histórias da Arte que poderão dar confiança ao professor para ser capaz de realizar percursos de visitas a museus, inclusive monitorando seus alunos.





"Bananas", óleo em parede preparada, aprox. 30 m2, 1970,  
Sociedade Harmonia de Tênis,  
São Paulo, SP, Brasil, Copyright © Antonio Henrique Amaral 1999,  
Todos os direitos reservados/All rights reserved

Como já afirmamos, as obras de Arte são objetos situados em um tempo e um lugar. Elas carregam nos discursos dos artistas uma grande informação sobre seu tempo e lugar de produção. Olhando para as grandes pinturas de bananas realizadas pelo artista Antônio Henrique Amaral, bananas gigantes, vigorosas, verdes amareladas, bananas que capturam nosso olhar, vamos nos aproximar com mais profundidade dos sentidos metafóricos contidos nesse trabalho, com as informações de tempo e lugar de produção artística, e é aí no período da ditadura militar que ele cria essas pinturas, fugindo da censura imposta aos artistas em geral. Assim, para além do domínio de metodologias de leitura precisaremos, como professores, conhecermos vários historiadores e teóricos de arte, de tal forma que o contato com essas leituras possam também nos embasar para lidarmos com as produções artísticas de todos os tempos.

Os discursos dos historiadores de arte ganham força na construção das culturas na medida em que são eles quem organizam as produções de cada período e seus discursos nos informam sobre o como, o porque e o quando, foram produzidos aqueles objetos de arte na opinião de cada um dos pesquisadores historiadores. Reafirmamos novamente que existem tantas verdades históricas quantos forem os números de historiadores que deixam escritas as suas Histórias da Arte.

História da Arte é uma matéria que existe em todos os currículos de formação dos professores, mas os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação vão precisar de muito reforço durante o período de trabalho de um professor de arte depois de formado. Então temos que nos construir professor pesquisador que nos dias de hoje tendo acesso a internet pode manter-se atualizado quanto as produções artísticas contemporâneas, as novas bibliografias, as exposições de arte, aos artigos teóricos, as revistas de educação, como repertório atualizado para o exercício de professor de arte.

Nas assessorias de arte que realizamos em São Paulo, em escolas de ensino formal, outra questão sobre o uso de metodologias de leituras de imagem tem aparecido com bastante frequência, como dificuldade, no trabalho do professor. Trata-se da adequação da utilização dos passos metodológicos para a leitura da imagem endereçando-os adequadamente a cada faixa etária. Esses passos já saíram nos encartes da publicação da coleção *O leitor de imagens* dessa maneira:



## A Coleção Arte na Escola – O Leitor de Imagens nas aulas de Arte



Os livros da Coleção oferecem uma proposta de trabalho para a aula de arte e também a possibilidade de percorrer o caminho que vai do artista ao leitor, por meio da obra. É muito importante que você, professor, conheça os principais objetivos da Coleção:

1. desenvolver as habilidades de leitura de seus alunos (da linguagem visual e da linguagem verbal);
2. educar e sensibilizar crianças que produzem imagens e vivem mergulhadas num mundo repleto de imagens;
3. ampliar repertório de arte e cultura;
4. estimular o hábito e o prazer da leitura (dos livros da Coleção e de outros que indicamos fora do contexto da aula de arte, começando assim a formar uma pequena biblioteca de artes visuais).

### Passo-a-passo da leitura de imagens

Existem muitas maneiras de ler imagens. Esta é apenas uma delas.



Cada livro da Coleção malta o mesmo percurso e, como os temas e as imagens mudam de livro para livro, sempre acontecem coisas diferentes. Sugere aqui algumas etapas de leitura da imagem muito parecidas com as que nós, as autoras, seguimos para criar os livros da Coleção.

**1. OLHAR E VER** Estimule seus alunos a perceberem livremente pela imagem, durante o tempo que for necessário. Se eles fixarem isso com incrível rapidez, corriqueiros e olhem mais um pouco, e procurem a descrever em detalhes. Use estratégias de concentração, como uma música de fundo, por exemplo. Estimule outros sentidos, que não apenas a visão. Penseba como é importante que cada um tenha seu próprio exemplar do livro. O primeiro contato livre entre o olhar e a imagem estabelece uma relação singular. Alguém vai ver o chapéu, outro vai notar o sapato, outro vai enxergar uma cor... Quando um leitor olha uma imagem, ele se concentra, focaliza o olhar, percebe, sente, interage com a imagem e prepara nela suas próprias imagens. Nos livros da Coleção, esse momento corresponde a apresentação inicial em que textos verbais nos convidam a investigar detalhes.

**2. TROCAR EXPERIÊNCIAS** Quando todos essas experiências são trocadas na sala de aula, cada leitor de imagens levanta o detalhe que mais chamou sua atenção. Os olhares se entrecruzam nessa troca inicial de

impressões. No final, numa conversa com a classe, outros comentários ampliam esse contato. Este momento é o anterior à obra a porta para a leitura da imagem.

**3. DESCREVER** É hora de situar os momentos anteriores, descrevendo, isso pode ser feito em duplas, em pequenos grupos, ou no grande grupo, sempre com o professor estimulando de todos a dizerem o que estão vendo. O olhar vai em busca de elementos para ver e descrever. A descrição da imagem vai ajudar a descrever mais detalhes e, com eles, significados que o artista criou em sua obra visual. Por exemplo, ao notar que a cor de algum objeto não corresponde à realidade, vamos querer saber por que isso acontece. Por isso, a descrição de um texto visual pode gerar mais perguntas do que respostas. Nos livros da Coleção, a descrição verbal é feita desde o momento da apresentação da obra, procurando usar uma linguagem mais poética (analógica) do que lógica.

**4. ANALISAR** Olhando um pouco mais a imagem, descobrimos como ela foi construída: o que está na frente e atrás, o que é grande e pequeno, o que está por cima e por baixo, como foram usadas as cores, linhas, formas, os materiais, os tons obtidos pelo artista... Essas informações permitem perceber como o texto visual foi construído. Neste momento é importante estabelecer o maior número possível de relações. Por exemplo, por que usa que Van Gogh, que tem uma vida tão difícil, pinta um vaso de girassóis tão vibrante? Descrevendo seus Girassóis, vou perceber que o vaso pintado é muito diferente de um vaso que eu usaria para enfiar minha casa. No vaso de Van Gogh, há girassóis abertos, fechados, em tons, muitos, secos, pequenos, girassóis, solapados, instintos. Relacionando os dois vasos – o meu e o de Van Gogh – posso pensar que o artista quer falar do ciclo vital dos girassóis – nascimento, esplendor e morte –, tema que remete à vida humana. Só percebo isso se relaciono o vaso real e o vaso pintado.

Nos livros da Coleção, as relações são feitas e superadas o tempo todo, em todas as seções.

**5. RELACIONAR TEXTO E CONTEXTO** A imagem da obra de arte é o texto a ser lido. O conteúdo e o conjunto de textos que envolve a construção do significado de uma obra de arte. Pode ser o tempo e o espaço em que viveu o artista, os diálogos entre essa e outras obras do mesmo artista ou de outros artistas, aspectos históricos, sociais, antropológicos, culturais, que também ajudam a construir os significados da imagem lida. Não podemos perceber que a arte é uma linguagem que existe no tempo e no espaço, que fala de um tempo e de um espaço, fala também ao nosso tempo e do lugar que ocupamos no mundo. A maneira de os artistas elaborarem seus textos visuais, os modos como eles compõem suas obras, sempre se relacionam com o tempo e o espaço em que estão inseridos. Nos livros da Coleção,

Mix Ateliê. O olho e a mão. Arte no tempo. Repertório e indicações estabelecem muitas relações entre texto e contexto.

**6. INTERPRETAR** Por fim, cada leitor elabora sua interpretação, produzindo uma nova imagem, um texto verbal (que pode ser um poema, uma letra de música, um e-mail, um objeto...), ao fechar o processo de leitura, cada um tem formulado uma interpretação sua, mas baseada no texto do artista. Também nessa descoberta significados que nasceram da relação do leitor com a imagem da obra de arte. Resumo da Ópera e Olho do curador investem diretamente nessa elaboração da leitura.

**ADEQUANDO O PASSO-A-PASSO À SUA REALIDADE** Cumprir todos os seis passos pressupõe uma razoável maturidade por parte do leitor de imagens. Há uma sala de aula de Educação Infantil, por exemplo, os dois primeiros podem ser suficientes. Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, você poderia entrar também no terceiro e no quarto momento (descrição e análise). A história de vida do artista (texto-conteúdo) também pode ser interessante para que essa fase seja iniciada a estabelecer relações entre biografia e obra. Para trabalhar do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, você, que conhece bem suas turmas, pode sedimentar os passos. Nessa fase, as etapas de descrição, análise/relações texto-conteúdo e interpretação podem ser aprofundadas. É claro que pode haver um grupo de educação infantil muito envolvido, e outro, de ensino médio, menos disposto. Nenhuma regra é geral e as escolhas serão sempre estimuladas.

## A leitura de imagens em aulas de 50 minutos

Para realizar uma leitura de imagem mais aprofundada, 50 minutos por semana são suficientes. Por isso, a leitura poderia ser dividida em algumas aulas, ocupadas por um ou dois passos de leitura. Elabore propostas claras, estimulantes e sedutoras, que provoquem seus alunos a entrar a leitura de uma mesma imagem. A cada aula, a turma precisará ser equipada para investigar e descobrir o que a imagem ainda tem a dizer. Você pode propor, por exemplo, que seus alunos pesquisem imagens, figuras, impressões da imagem lida, só que de memória ou de olhos fechados. Enquanto eles falam, você escreve palavras soltas na lousa. Também pode sugerir

que eles tragam de casa outras imagens, coletadas em jornais, revistas, na internet etc., que tenham alguma relação com a imagem lida. Canções e outras produções musicais são sempre bem-vindas. As imagens verbais enriquecem ainda mais esse processo: contos, mitos, crônicas, poemas, trechos de textos... As imagens sonoras também têm esse poder. Quem quiser pode montar sua contribuição e comentar as relações dela com a imagem lida. Cada aula pode encerrar-se com uma pequena produção: um esboço, uma colagem, um texto curto, um haikai, uma página de diário, tudo nascido da imagem lida. O ateliê propõe a experiência de produzir objetos a partir da leitura. Há materiais interessantes, como livros sobre o tema que a imagem apresenta, trechos de filmes, CD-ROM com jogos interativos, canções, também funcionam para aquecer a turma e retomar o trabalho. A seção Indicações sempre dá muitas dicas desses materiais.



### O leitor de imagens no ateliê de artes

A produção de um trabalho no ateliê requer uma aula exclusiva. Conte a turma que o artista também precisa se aquecer para retomar seu trabalho. Só que ele não tem hora para terminar, enquanto vocês têm de encerrar em 50 minutos. Por isso, o ateliê precisa ser estruturado como uma aproximação do fazer artístico. É importante que todos percebam que, por trás da produção de uma imagem bi ou tridimensional, há o envolvimento com um tema, um processo imaginativo que estimula sentimentos e ideias, um cuidadoso planejamento, muitas tentativas (algumas frustradas), uma maneira de organizar a linguagem visual e de revelar um jeito de ser, pensar e fazer.

**Companhia Editora Nacional**  
Av. Alexandre de Gusmão, 619 - 05522-000  
Jardim - São Paulo - SP - Tel. (011) 2.769.7766  
www.editoranacional.com.br  
editora@editoranacional.com.br

**Professor**  
Para os autores, é muito importante saber o que você achou deste material.

Envie sua opinião para:  
**AUTORAS - COLEÇÃO ARTE NA ESCOLA**  
e-mail: [instituto@artenascola.org.br](mailto:instituto@artenascola.org.br)

Acreditamos que eles são bastante úteis para a construção de leitores de imagem na dimensão da construção de conhecimento dos alunos de graduação e na dimensão do educador em arte. Logo, são as metodologias de leitura que darão ao professor a dimensão do desenvolvimento das habilidades e construção de competências nas diferentes faixas etárias dos alunos que cursam as escolas formais. Refletindo sobre essa questão, pensamos que os professores de Educação Infantil não precisam preocupar-se tanto com passos da metodologia de leitura da imagem porque, como já dissemos, as crianças estão abertas para olharem uma imagem durante um tempo bastante significativo para então perceberem o discurso do artista na dimensão delas. A presença de imagem no ensino de arte da Educação Infantil pode se dar como objeto oferecido as crianças que possivelmente vai mobilizar o interesse dos alunos dessa faixa etária a buscar os significados na relação obra /leitor por meio da habilidade da descrição.

Já para os alunos do Ensino Fundamental I e II precisaremos investir no desenvolvimento das habilidades de descrever, de comparar, de classificar, de analisar, de tal forma que frente as imagens, os alunos consigam aproximar-se do plano da manifestação das obras de arte com mais segurança e acreditando nas suas próprias percepções. Essas habilidades quando bem desenvolvidas ampliam significativamente as competências de leitura de imagem desses alunos.

O desenvolvimento da habilidade da descrição não tem sido um conteúdo importante trabalhado nas escolas de Ensino Fundamental I e II. Por isso nossas crianças precisam realizar propostas de trabalhos que envolvam o desenvolvimento da habilidade da descrição, para que não percam e nem diminuam sua capacidade de ler imagens com a facilidade que tinham na Educação Infantil. Se conseguirmos investir no conteúdo de desenvolvimento dessas habilidades, serão construídas as competências que podem enfrentar a problemática de observarem pouco, analisarem antes de classificar e interpretar sem justificar onde o texto mostra que a sua interpretação pode ser confirmada. Toda leitura de imagem nas mais variadas metodologias utilizam as habilidades da descrição, da análise, da interpretação, e inclusive as habilidades de estabelecer relações. Como professores interessados em desenvolver habilidades que fortaleçam a construção de competências para a leitura da imagem, precisaríamos selecionar propostas de trabalho com imagens da arte que pudessem dar conta do desenvolvimento dessas habilidades. A diversidade dessas proposições poderão nos ajudar nessa tarefa na medida em que propostas diversificadas nunca cansam nossos alunos.

## **SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS MATERIAIS DE ARTE COMO CONTEÚDO DE CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA DO PROFESSOR**

Ainda como professora de arte do ensino formal, muito antes do advento da *internet* e preocupada com a falta de material adequado para ser usado em sala de aula no ensino da arte, começamos a produzir e selecionar materiais para ajudar o professor na sua tarefa de ensinar arte e mais especificamente desenvolver as habilidades que pudessem nos ajudar a construir leitores das imagens da arte. Publicamos diferentes materiais para poder contribuir com a formação continuada do professor. Qual a nossa surpresa ao perceber que professores mostravam dificuldade de compreensão das propostas metodológicas do material *arte br*, na medida em que o que eles buscavam nos materiais eram informação biográfica sobre a vida do artista e muitos deles não percebiam uma inversão metodológica proposta pelo material que poderia ajudá-los a se aproximar de maneira mais consistente dos discursos dos artistas explicitados nos materiais de arte. A partir dessa constatação estamos trabalhando numa pesquisa<sup>4</sup> para investigar as causas desse pouco aproveitamento do material *arte br* e da coleção *O leitor de imagem*, como materiais que podem contribuir com a formação continuada dos professores de arte principalmente na dimensão da construção de leitores de imagem.

A nossa hipótese é a constatação de que embora novos materiais, também produzidos por outros professores, tivessem aparecendo no espaço do professor de arte com bastante diversidade, para ajudá-los a organizar suas aulas, eles estavam sendo apropriados por grande parte desses professores apenas como imagem a ser usada a partir dos velhos métodos de apresentação das imagens da arte no ensino da escola formal. Nesse sentido, vê-se que os professores estavam menos interessados em descobrir novos caminhos metodológicos que pudessem ampliar os seus conhecimentos sobre leituras das imagens da arte e consequentemente invadir suas aulas com proposições mais inovadoras, do que apropriar-se das imagens da arte presentes nesses materiais didáticos ou paradidáticos apenas para alimentar velhas maneiras de utilização da imagem da arte nas suas aulas na disciplina Arte.

Confirmando essas afirmativas temos também que as editoras demonstram muito pouco interesse num material inovador e que provoque o professor a pensar para que ele próprio consiga organizar sua aula. Temos ouvido de algumas editoras frases como: “Esse material é lindo mas os professores não vão entender.”, “Precisamos de

---

<sup>4</sup> Essa pesquisa está sendo realizada por um grupo de pesquisadores do Centro de Pesquisas Sociossemióticas da PUC:SP no atelier de educação.

materiais que ensinem diretamente ao professor como dar sua aula, pois é isso que eles procuram.” Desse modo, a maioria das editoras, estão interessadas em materiais didáticos com aulas prontas já que é esse tipo de material que se mostra facilmente vendável aos professores de arte. Vivemos um exemplo claro sobre essa questão quando nós autoras do material paradidático da coleção *O leitor de imagem* fomos provocadas pela editora que, não conseguia seduzir os professores com o material editado na coleção, quando nos pede para construir um encarte explicando a metodologia utilizada naquela publicação e que complementássemos esse encarte com sugestões de outras propostas de trabalho para o professor. Novas perguntas surgem: Como estamos formando nossos professores que tem uma visão de ensino aprendizagem da linguagem artística até certo ponto estratificado, não tendo competência para compreender propostas que surgem em novas publicações? Como ajudá-los a resolver essa compreensão de leitura? Parece que essa parte dos professores que não conseguem apropriar-se dessas leituras têm uma compreensão de que o ensino da arte acontece apenas pela construção de novos objetos desconectados da linha da história. Novamente perguntamos como ajudá-los a se apropriarem dos discursos dos historiadores de arte, das metodologias das leituras de imagens da arte, das propostas de trabalhos que desencadeiam a construção de um repertório sobre as linguagens da arte como base da formação de uma plateia consumidora consciente da produção artística?

Parece que já há muito tempo que o ensino de arte não tem dado conta de uma formação consistente para capacitar os hoje adultos interessados em arte. Afirmamos isso com bastante segurança pelas informações coletadas nos projetos de viagens culturais que temos realizado, cujo objetivo é abrir as portas dos museus de arte para os olhos dos viajantes, para que eles se encantem com a produção dos artistas como objetos de valor significante das mais diferentes culturas e para que eles vençam a grande dificuldade de estabelecer relações significativas com as obras de arte quando visitam museus. Essa dificuldade no início das viagens aparecem nas perguntas: De quanto tempo vai ser a visita? Mas duas horas dá para ver tudo? Por que visitar museu de Arte Contemporânea? Prefiro as obras que me mostram a realidade com perfeição, obras mais realistas, daqueles artistas que eu não sou incapaz de imitar, e assim por diante. Nosso objetivo nesse projeto é mostrar que duas horas é um tempo significativo dentro de um museu. Que um projeto de escolha de obras a serem vistas é uma questão importante para nortear o visitante do museu. Descobrir quais obras destacadas pelos historiadores de arte fazem parte de um determinado acervo também é uma outra questão importante que nos ajuda na seleção das obras a serem visitadas.



O aluno de graduação antes ou depois de formado também pode realizar estudos que possam dar conta da ampliação dos seus conhecimentos, não só pelas pesquisas da internet como já está sugerido, mas também nesses próprios materiais construídos para uma formação continuada do professor. A coleção *O leitor de imagem*, estabelece múltiplas relações entre os discursos dos artistas e as nossas possibilidades de explorar a intertextualidade no sentido de estabelecer conversas entre textos. Com isso estamos afirmando que um discurso artístico conversa com outros discursos e nesse sentido a construção de repertório sobre a produção artística também está explicitada nesse material.

Gostaríamos de deixar claro que sabemos também das dificuldades dos professores junto as burocracias singulares e institucionalizadas que se instauram no dia a dia de cada um daqueles que trabalham como educadores, nas mais diversas instituições de ensino formal do país, mas esse é um outro assunto para uma outra hora. O foco que tivemos a intensão de abordar foi o da investigação e processualidades nas práticas educativas em Arte no âmbito da realidade da escola de ensino formal. Gostaríamos de registrar também a existência de prática de alguns professores dessas escolas que tem tido arrojo para investir na construção de conhecimentos significativos como formação de repertório, o desenvolvimento de habilidades para construção de leitores de imagens cumprindo assim o objetivo do desenvolvimento estético dos seus alunos.

No nosso ponto de vista e a partir das informações recolhidas e das reflexões realizadas podemos dizer que “É assim que está caminhando a humanidade” no ensino da arte das escolas de ensino formal no estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

BRENNAND, Francisco. Testamento I: o oráculo contrariado. Recife: Bagaço, 2005. Disponível em <<http://www.brennand.com.br/brennand01.php>>. Acesso em 3/6/2011

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*, São Paulo, Cosac Naif, 2008.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam*. São Paulo: Educ/Cortez, 2002.

CHIPP, H. B. *Teoria da arte moderna*. Trad Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1988

MACHADO, Ana Maria. *Silencioza algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

## **FAZER E CONHECER ARTE: EIXOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

*Rosa Iavelberg e Rafaela Gabani Trindade*

A pesquisa sobre a eficácia de sequências didáticas na aprendizagem em arte teve como objetivo uma análise comparativa do aprendizado dos alunos no início e ao fim das aulas da disciplina “O Ensino e a Aprendizagem das Artes Visuais, Projeto Curricular e Projeto Político-pedagógico”, que integra a grade de disciplinas optativas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, no ano de 2010.

Desde seu ingresso na FEUSP, a Profa. Rosa Iavelberg pesquisa a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia na área de artes visuais nas disciplinas por ela ministradas, visando à formação de um educador prático e reflexivo.

Nossa hipótese é que a articulação entre aulas teóricas assistidas, práticas artísticas experienciadas e aulas de história da arte ministradas entre pares promove uma aprendizagem substantiva, porque nestas atividades são trabalhados aspectos relevantes à formação do educador em arte, quais sejam, fundamentação teórica, experiências de criação em arte e história da arte por intermédio do fazer e do conhecer arte.

Supomos ainda que ao aprender nas orientações do curso os alunos criam e, com aprendizagens significativas, relacionam seus conhecimentos prévios a novos saberes.

O tempo didático total de 60 horas ministrado nessa disciplina correspondeu a aulas semanais de 4 horas, nas quais se trabalharam três momentos distintos conforme a hipótese de formação: o primeiro orientado aos fundamentos teóricos da arte na educação, dado em aulas expositivas realizadas com apoio de texto e apresentação de imagens digitais e um texto de leitura prévia; o segundo destinado às práticas artísticas dos alunos do curso com propostas encaminhadas pela docente; e o terceiro ocupado com aulas de subgrupos, ministradas aos pares, perpassando recortes da história da arte nas artes visuais.



A descrição dos conteúdos e propostas desenvolvidas em cada tempo das aulas não é necessária, porque poderão ser identificados na leitura e análise dos dados e nos resultados adiante apresentados.

## **COLETA DE DADOS**

A amostra, do tipo não-probabilística intencional (MOURA; FERREIRA, 2005), articulou tarefas de alunos que cursaram esta disciplina, provenientes de diferentes anos do curso de graduação. Do total de 86 alunos matriculados inicialmente (40 alunos no período vespertino e 46 no período noturno), 77 frequentaram efetivamente as aulas, 36 deles no período vespertino e 41 no período noturno.

A coleta de dados se deu por questionários aplicados aos alunos em sala de aula (técnica de autoadministração em grupos, segundo Moura e Ferreira, 2005), cujas questões (abertas e de múltipla escolha) versaram sobre conteúdos relacionados às três frentes trabalhadas na disciplina. A coleta foi realizada em duas etapas: o primeiro questionário foi aplicado na terceira semana de aula e o segundo, ao fim da disciplina, com a colaboração da mestranda Rafaela Gabani Trindade, então bolsista, do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP, que oferece aos pós-graduandos um complemento à sua formação por meio do estágio/monitoria em disciplinas da graduação.

O primeiro questionário continha seis questões, sendo que quatro delas eram perguntas abertas e o restante, de múltipla escolha. As três primeiras questões abarcaram conteúdos referentes ao conhecimento dos alunos sobre os artistas que seriam estudados na disciplina (ver Tabela 1). Assim, indagamos quais daqueles artistas eram conhecidos pelos alunos, o que eventualmente sabiam sobre suas produções e quais teriam sido as fontes deste conhecimento anterior à disciplina (como, por exemplo, o acesso a obras ou outros materiais sobre os artistas, textos e imagens). A quarta questão se referiu às experiências prévias dos alunos no fazer em arte, sobretudo em artes visuais. Por fim, as duas últimas questões tiveram como objetivo identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os principais temas e conteúdos que seriam abordados nas aulas expositivas pela docente: arte infantil, leitura de imagens, história da arte e concepções dos autores de arte-educação.

O segundo questionário foi aplicado com algumas alterações em relação à primeira coleta de dados, tendo em vista levantar informações sobre as aprendizagens dos alunos decorrentes de todo o percurso proporcionado pelas atividades em sala de

aula. Com um total de quatro questões, o questionário continha duas perguntas abertas e duas de múltipla escolha. A primeira pergunta visou identificar o conhecimento dos alunos sobre os artistas estudados, a seguinte se referiu às experiências artísticas vivenciadas na disciplina, indagando sobre o significado atribuído pelo aluno a este processo criativo e possíveis mudanças na qualidade das próprias produções e da leitura de imagens, e as duas últimas questões buscaram avaliar quais conteúdos estudados teriam sido mais aprofundados pelos alunos nas aulas expositivas.

Do total de 36 alunos do período vespertino, 20 (55,5%) responderam ao primeiro questionário, mas somente 11 alunos (30,5%) responderam aos dois questionários. No período noturno, com um total de 41 alunos, 15 deles (36,5%) participaram da primeira etapa da coleta de dados, sendo que 10 alunos (24,3%) responderam a ambos os questionários. Sendo assim, dos 77 alunos convidados a participar da pesquisa, 21 alunos (27,3%) responderam a todas as questões dos questionários aplicados e integraram o *corpus* definitivo deste estudo dos alunos que participaram por adesão.

## PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento de análise dos dados coletados pelos questionários recorreu a análises qualitativas e quantitativas em função da natureza das perguntas. De acordo com Moura e Ferreira (2005), as análises qualitativas devem corresponder a dados que se apresentam sob a forma de descrição verbal, tornando possível a organização do material coletado em categorias que facilitam a comparação de dados de forma intra e intercategorial. Este procedimento permite que determinadas regularidades nos dados sejam alocadas sob “rótulos” ou “códigos” – categorias – visando à compreensão dos dados. Por sua vez, medidas quantitativas, como frequência e porcentagem, objetivam descrever a proporção com que determinadas características se apresentam na amostra.

Para a análise do primeiro questionário, as questões foram classificadas em diferentes categorias, por tema: *Conhecimento sobre produtores de arte* (questões 1, 2 e 3); *Conhecimento sobre fazer artístico* (questão 4); *Conhecimento sobre fundamentos teóricos* (questões 5 e 6).

Na análise das questões relativas ao *Conhecimento sobre produtores de arte*, primeiramente quantificou-se o número de vezes que cada artista foi assinalado. A

partir disso, foi possível constatar quais artistas eram conhecidos pelos alunos. Em seguida, foi feita uma análise qualitativa em relação aos conteúdos trazidos pelos alunos em suas respostas escritas. Assim, pôde-se ter um panorama sobre o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre os artistas e suas produções, bem como sobre as fontes a partir das quais obtiveram as informações.

Em relação à categoria *Conhecimento sobre fazer artístico*, foram listados todos os tipos de experiências artísticas relatados, permitindo sua quantificação. A seguir, foi feita uma análise qualitativa a partir dos conteúdos trazidos pelos alunos em suas respostas escritas, por intermédio das quais pudemos aferir quão significativas foram estas experiências para a formação artística do aluno, que tipo de conhecimento foi aprendido e em que contexto. Este procedimento nos permitiu verificar a qualidade das experiências em arte vivenciadas pelos alunos antes do ingresso na disciplina.

Nas questões acerca do *Conhecimento sobre fundamentos teóricos*, foi possível quantificar quais conteúdos foram assinalados como aqueles sobre os quais os alunos teriam mais ou menos domínio. Seguiu-se com a análise qualitativa acerca do que eles sabiam sobre os conteúdos assinalados, a partir dos seus relatos. Pôde-se verificar, então, sobre quais conteúdos os alunos tinham mais ou menos conhecimento e, ainda, inferir sobre a qualidade de suas aprendizagens anteriores (se foram conteúdos aprendidos superficialmente ou explorados em profundidade pelo aluno).

A partir da reunião destes dados seguiu-se com a análise dos resultados obtidos, pelos quais pudemos avaliar os conhecimentos prévios dos alunos em arte, situando-os nos três eixos de aprendizagem norteadores desta experiência de formação.

O procedimento para a análise dos dados coletados com o segundo questionário foi similar. Assim como ocorreu com o primeiro questionário, classificamos as questões a partir de diferentes categorias temáticas: *Conhecimento sobre produtores de arte* (questão 1); *Conhecimento sobre fazer artístico* (questão 2) e *Conhecimento sobre fundamentos teóricos* (questões 3 e 4).

Na análise da questão relativa ao *Conhecimento sobre produtores de arte*, mantivemos o mesmo procedimento do primeiro questionário (quantificação e análise qualitativa), a partir do que pudemos verificar o que os alunos passaram a conhecer sobre os artistas e suas produções ao fim da disciplina.

Na segunda questão, que abarcou o *Conhecimento sobre o fazer artístico*, buscou-se

verificar eventuais mudanças na qualidade das experiências dos alunos na criação em arte. Procuramos saber o quão significativas foram as vivências em sala de aula para possíveis ganhos em relação à qualidade das produções, à leitura de imagens e aos processos de ensino e aprendizagem da arte.

Por fim, com as questões referentes ao *Conhecimento sobre fundamentos teóricos*, considerando os temas trabalhados nas aulas expositivas pela professora, fizemos uma análise quantitativa dos conteúdos assinalados pelos alunos como aqueles sobre os quais teriam mais ou menos conhecimento. Juntamente com a análise qualitativa dos relatos dos alunos acerca dos conteúdos que consideraram dominar melhor, pudemos verificar se houve possíveis avanços a partir das discussões em sala de aula.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em relação à categoria *Conhecimento sobre produtores de arte*, os dados coletados pelo primeiro questionário demonstraram que os alunos conheciam poucos dos artistas que seriam estudados na disciplina, como se pode verificar na tabela abaixo:

Artistas	Número de alunos	Porcentagem
	Total: 21	100%
Leonardo da Vinci	20	95,2%
Aleijadinho	20	95,2%
Monet	19	90,6%
Di Cavalcanti	16	76,2%
Segall	8	38,1%
Duchamp	6	28,6%
Oiticica	6	28,6%
Wharol	6	28,6%
Gaudi	5	23,8%
Lygia Clark	2	9,5%
Chagall	2	9,5%
Guignard	2	9,5%
Flávio Império	0	0%

**Tabela 1** – Artistas conhecidos pelos alunos de acordo com os dados coletados pelo primeiro questionário.

Vemos, portanto, que os artistas mais conhecidos pelos alunos eram Leonardo da Vinci, Aleijadinho, Monet e Di Cavalcanti. Os outros eram conhecidos por menos da metade dos participantes. A análise da terceira questão nos mostrou que este

saber expresso no questionário 1, sobre os produtores de arte, era ainda incipiente, isto é, correspondia, basicamente, a um conhecimento sobre a existência destes artistas, em que pouco se sabia acerca de suas produções, proposições estéticas, etc. Assim, observamos que se tratava de um saber pouco aprofundado em relação ao que já poderia ter sido apropriado pelos estudantes, na medida em que parte dos alunos (38,1%) afirmou possuir conhecimento superficial sobre os artistas, e outros 61,9% afirmaram conhecer informações elementares, como principais obras, biografia, movimento artístico a que pertencem. Apenas 19% dos alunos tiveram acesso a obras originais. As fontes de conhecimento sobre os artistas relatadas foram: livros, textos, imagens, TV, escola, curso e obras (originais e reproduções).

No segundo questionário, indagamos dos alunos quais artistas teriam sido objeto de um conhecimento mais aprofundado, resultante das aprendizagens em sala de aula. Obtivemos o seguinte resultado, apresentado na tabela abaixo:

Artistas	Número de alunos	Porcentagem
	Total: 21	100%
Aleijadinho	15	71,4%
Leonardo da Vinci	14	66,7%
Flávio Império	14	66,7%
Monet	12	57,1%
Wharol	11	52,4%
Gaudi	11	52,4%
Chagall	11	52,4%
Duchamp	10	47,6%
Oiticica	8	38,1%
Lygia Clark	8	38,1%
Di Cavalcanti	7	33,3%
Guignard	7	33,3%
Segall	6	28,6%

**Tabela 2** – Artistas considerados pelos alunos como aqueles sobre os quais obtiveram um conhecimento mais aprofundado, de acordo com os dados coletados pelo segundo questionário.

É possível verificar uma maior distribuição do número de alunos por artista conhecido. Os mais indicados foram Aleijadinho (71,4%), Leonardo da Vinci (66,7%), Flávio Império (66,7%) e Monet (57,1%). Verificamos que mais artistas foram assinalados, e

com maior frequência em comparação com os resultados do primeiro questionário. Flávio Império, por exemplo, era desconhecido por todos os alunos no início da disciplina, condição esta alterada significativamente pelas atividades em sala de aula, uma vez que 66,7% dos alunos passaram a conhecê-lo mais profundamente.

A análise das respostas escritas pelos alunos demonstra um conhecimento mais profundo acerca dos artistas, com a relação a dados como nomes de obras, suas principais características, técnicas, materiais utilizados, principais inovações e intuítos estéticos das produções, conforme o relato dos alunos. Vimos, portanto, uma diferença qualitativa em relação às respostas dadas no primeiro questionário, o que demonstra um aproveitamento importante das aprendizagens em sala de aula.

Assim, notamos que se todos os alunos tivessem indicado (por ocasião do primeiro questionário) possuir um conhecimento mínimo sobre todos os artistas, teríamos um total de 273 assertivas (21 alunos para cada um dos 13 artistas), o que equivaleria dizer que 100% dos alunos possuiriam algum conhecimento, mesmo que superficial, em relação ao conjunto de artistas, sem exceção. No entanto, obtivemos apenas 112 assertivas, o que corresponde a 41% deste todo. Por sua vez, os dados coletados pelo segundo questionário mostraram um aumento deste índice para 49,1%, ou seja, 134 assertivas. Isto demonstra uma mudança importante no nível de conhecimento dos alunos sobre os artistas, considerando que a passagem refere-se à mudança de uma noção superficial para um conhecimento mais aprofundado.

Nas questões relativas ao *Conhecimento sobre fazer artístico*, pudemos notar também uma considerável diferença entre a condição dos alunos no início e ao fim da disciplina. De acordo com o resultado do primeiro questionário, podemos afirmar que os alunos possuíam vivências pouco ricas em criação artística, anteriores à disciplina. Parte dos alunos (42,8%) teve algum tipo de formação informal na área de artes plásticas, o que se distribuiu da seguinte maneira: três alunos citaram a experiência em aulas de artesanato, como pintura em tecido, em sabonete, em resina, em madeira; uma aluna relatou a participação em atividade artística em grupo de pesquisa e extensão na graduação (laboratório de arte); outros dois alunos relataram vivências informais em arte (atividades autodidatas, ações cotidianas, experimentação de técnicas sem orientação pedagógica), um aluno relatou experiência como arte-educador (monitoria em exposição) e dois alunos disseram apenas que nunca fizeram um curso em artes. Outros alunos (19%) afirmaram terem feito cursos na área de artes, como design gráfico, pintura em tela, xilogravura, fotografia, vídeo, gravura em metal, curso em artes visuais, música e teatro. Muitos alunos (11 ou 52,4%) citaram as experiências que

tiveram no ensino formal (Ensino Fundamental e Médio). Nove destes relataram um aprendizado pouco substantivo, algumas vezes sem acesso posterior a outras fontes de conhecimento. Um aluno não respondeu.

Já os dados coletados pelo segundo questionário mostram que para 76,2% dos alunos houve um grande progresso proporcionado pelas experiências em fazer arte na sala de aula, de acordo com seus relatos. Em síntese, suas respostas apontaram para uma significativa melhora da qualidade de suas produções e da leitura de imagens. Mencionaram a promoção de um maior interesse pela arte, de um olhar mais apurado e crítico, de descoberta de novas habilidades, de superação do sentimento de insegurança no momento de criação. Valorizaram este tipo de atividade na formação acadêmica como outra forma de trabalho intelectual e, sobretudo, a importância destes processos produtivos para a formação do docente e na elaboração de propostas em arte-educação. No entanto, 23,8% dos alunos relataram não ter havido mudanças significativas seja na qualidade dos trabalhos ou de sua percepção em arte, sendo que um aluno se referiu às dificuldades ocasionadas pela ausência de uma boa formação em artes anterior à disciplina. Cremos que para estes alunos seria necessário mais tempo didático para alcançar satisfação em relação aos resultados dos trabalhos.

Em relação ao *Conhecimento sobre fundamentos teóricos*, verificamos os conteúdos que os alunos indicaram dominar mais e os que apontaram dominar menos. No primeiro questionário, 28,6% alunos afirmaram dominar conteúdos sobre leitura de imagens; 23,8% indicaram dominar conteúdos sobre arte infantil; 19% dos alunos mencionaram história da arte e 9,5% indicaram os autores em arte-educação como conteúdos mais conhecidos. Pode-se afirmar que, em geral, os alunos que afirmaram dominar melhor alguns conteúdos relataram não possuir um conhecimento aprofundado sobre eles. Entre os conteúdos sobre os quais os alunos possuem menos domínio, 90,5% indicaram saber pouco sobre os autores em arte-educação; 80,9% alunos afirmaram conhecer pouco sobre história da arte; 76,2% alunos se referiram à arte infantil e 71,4% alunos à leitura de imagens como conteúdos que menos dominam. Estes dados podem ser visualizados nas tabelas a seguir:



Conteúdos mais conhecidos	Número de alunos	Porcentagem
	Total: 21	100%
Leitura de imagens	6	28,6%
Arte infantil	5	23,8%
História da arte	4	19%
Autores em arte-educação	2	9,5%

**Tabela 3** – Total e porcentagem do número de alunos que afirmaram conhecer minimamente determinados conteúdos que seriam trabalhados na disciplina, de acordo com os dados coletados pelo primeiro questionário.

Conteúdos menos conhecidos	Número de alunos	Porcentagem
	Total: 21	100%
Autores em arte-educação	19	90,5%
História da arte	17	80,9%
Arte infantil	16	76,2%
Leitura de imagens	15	71,4%

**Tabela 4** – Total e porcentagem do número de alunos que afirmaram desconhecer sobre determinados conteúdos que seriam trabalhados na disciplina, de acordo com os dados coletados pelo primeiro questionário.

No segundo questionário aplicado, observamos a seguinte distribuição acerca dos conteúdos que os alunos passaram a dominar melhor ao fim da disciplina:

Conteúdos mais conhecidos	Número de alunos	Porcentagem
	Total: 21	100%
Arte infantil	14	66,7%
Leitura de imagens	13	61,9%
Autores em arte-educação	11	52,4%
História da arte	9	42,8%

**Tabela 5** – Total e porcentagem do número de alunos que afirmaram conhecer minimamente determinados conteúdos que seriam trabalhados na disciplina, de acordo com os dados coletados pelo segundo questionário.

Assim, entre os conteúdos abordados nas aulas teóricas expositivas aos quais os alunos atribuem uma aprendizagem mais significativa, 66,7% indicaram um maior domínio sobre arte infantil; 61,9% apontaram conteúdos sobre leitura de imagens; 52,4% se referiram a autores em arte-educação e 42,8% dominaram melhor conteúdos sobre história da arte.

Em relação aos conteúdos sobre os quais os alunos mantiveram menor domínio, 57,1% indicaram conteúdos sobre história da arte; 47,6% indicaram conteúdos sobre autores em arte-educação; 38,1% se referiram à leitura de imagens e 33,3% à arte infantil, conforme se pode observar na tabela abaixo:

Conteúdos menos conhecidos	Número de alunos	Porcentagem
	Total: 21	100%
História da arte	12	57,1%
Autores em arte-educação	10	47,6%
Leitura de imagens	8	38,1%
Arte infantil	7	33,3%

**Tabela 6** – Total e porcentagem do número de alunos que afirmaram desconhecer sobre determinados conteúdos que seriam trabalhados na disciplina, de acordo com os dados coletados pelo segundo questionário.

Sendo assim, em comparação com os dados coletados pelo primeiro questionário, observamos mudanças importantes no conhecimento dos alunos sobre os diferentes conteúdos, pois houve um aumento considerável de alunos que passaram a ter maior domínio sobre os temas abordados na análise comparativa, conforme a seguinte tabela:

Conteúdos mais conhecidos	Porcentagem de alunos	
	Primeiro questionário	Segundo questionário
Arte infantil	23,8%	66,7%
Leitura de imagens	28,6%	61,9%
Autores em arte-educação	9,5%	52,4%
História da arte	19%	42,8%

**Tabela 7** – Análise comparativa dos conteúdos mais conhecidos pelos alunos no primeiro e segundo questionários.

A análise das respostas escritas confirma a mudança qualitativa proporcionada pela aprendizagem em sala de aula. Os alunos relataram um aprendizado bastante sig-

nificativo em relação aos conteúdos relacionados à educação em arte, referindo-se aos diversos autores e suas diferentes propostas pedagógicas, com base na orientação do processo de aprendizagem nas várias faixas etárias. Ressaltaram também os estudos sobre arte infantil, que proporcionaram a valorização da produção das crianças, e os estudos sobre história da arte, permitindo um maior conhecimento sobre a obra dos artistas, alguns deles desconhecidos pelos alunos antes das aulas. É importante destacar que os alunos mencionaram o aumento do interesse sobre arte e o estímulo à pesquisa autônoma na área e à busca por museus.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que em cursos de formação inicial em arte deve-se priorizar que os alunos não fiquem presos simplesmente às informações das leituras e das aulas teóricas, sem estabelecer relações com saberes práticos. Neste sentido, o aprender a estudar para planejar aulas de história da arte e o saber sobre práticas artísticas promovidos nas aulas articularam-se às exposições teóricas desenvolvidas pela docente, ampliando a formação cultural e educacional dos alunos.

A ampliação do interesse por arte, cremos, é fruto da implicação subjetiva do aluno em processos de criação artística que também foram possibilitados pela articulação entre as aprendizagens das bases teóricas da arte-educação, as práticas artísticas e as experiências em ações de estudo compartilhado para criação de aulas ministradas aos pares e, ainda, recepção das aulas dos pares.

Sabemos, diante da análise dos resultados, que a experiência do curso mobilizou o desejo de aprender mais e marcou a importância da área de arte na formação inicial do pedagogo.

Por outro lado, por intermédio de nossa análise, constatamos que no contexto educativo de aplicação de nossa investigação, ante os conhecimentos prévios, necessários ao educador de arte, com que os alunos chegam ao curso, seria preciso mais tempo didático para cumprir plenamente os propósitos da formação inicial para todos os alunos.

Isto nos aponta que tanto o currículo de arte na formação do pedagogo precisa de mais tempo didático para perfazer as demandas atuais da formação e que apenas uma disciplina básica com carga idêntica à desta optativa não supriria as demandas da formação inicial, sendo necessário um currículo com matérias complementares referentes ao ensino de arte que pudessem tratar os temas e conteúdos básicos à formação aqui indicados nos eixos da formação prática e reflexiva do futuro pedagogo.

## REFERÊNCIAS

- ARSLAN, Luciana; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Thomson, 2006.
- AUSUBEL, D. H. et al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1970.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- COLA, C.; Rebouças, M. M. (orgs.). *Espaços de formação em arte*. Vitória: Edufes, 2010.
- EISNER, E. W. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2002.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IAVELBERG, R.; TRINDADE, R. G. Arte infantil: do pré-simbolismo ao abstracionismo. *Ars*, São Paulo, Revista do Programa de Pós-Graduação da ECA, ano 7, n. 14, 2009, p. 85-98.
- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- WILSON, Brent; HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie. *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1997.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, Lisboa: Educa, 1993.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO

*Eliane de Fátima Vieira Tinoco e Márcia Maria de Sousa*

## INTRODUÇÃO

Os assuntos tratados nesse artigo buscam descrever as fases percorridas na construção do livro e do material pedagógico *Poéticas Visuais em Uberlândia: Ensaios e Proposições Educativas*, que parte da constituição do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA)<sup>5</sup> da Universidade Federal de Uberlândia. A produção do artigo foi uma das ações necessárias para a participação no ***IX Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte*** - IV Encontro do Pólo Arte na Escola - I Encontro de Licenciatura em Artes (EAD) com o tema: **“Investigações e processualidades nas práticas educativas da Arte”**.

*Poéticas Visuais em Uberlândia: Ensaios e Proposições Educativas* é fruto da crença de que o professor precisa ser um pesquisador. Sua produção é o resultado da somatória de trabalho intenso, leituras aprofundadas e mergulho na formação continuada. O título pode ser assim destrinchado: Poéticas visuais são visualidades que aguçam nossa experiência estética, a partir de um saber fazer associado ao conhecimento da produção e a uma predisposição para o olhar. A cidade de Uberlândia<sup>6</sup> é o lócus, o universo cultural delimitado em tempo/espço onde buscamos os sujeitos da pesquisa. Os ensaios são preparações, são investimentos em estudo de possibilidades de e para si. Ensaio que evoca leituras e significados possíveis. As Proposições Educativas provocam para compartilhar e construir outros saberes, individuais e coletivos, ampliando significados.

---

<sup>5</sup> O NUPEA é um núcleo de pesquisa que tem como propósito a construção de saberes na área de Artes Visuais e seu ensino. Seus membros são professores do Ensino Superior e da Educação Básica, todos com formação em Artes Visuais.

<sup>6</sup> “Uberlândia, sabemos que, localizada no estado de Minas Gerais e pertencente à microrregião do Triângulo Mineiro, com uma população estimada no ano de 2009, em 634 345 habitantes, esta cidade segundo especialistas faz parte da região central do Cerrado. Por sua localização geográfica, praticamente no centro geométrico do país e da América do Sul, poderia ser considerada como um lugar de passagem de homens e mulheres que atravessam esta região em busca de seus destinos em outras regiões brasileiras, como também, um lugar de enraizamento daqueles que aqui se fixam por inúmeros objetivos particulares” (REDUCINO, M.O, Artistas, imagens e cidades: bricolagens poéticas e históricas de Uberlândia. (Tese de doutorado) UFU, 2011, p.17).



**Imagem 1** - Capas do Livro e do Material Pedagógico

Com o intuito de situar o leitor quanto à importância da formação continuada trazemos alguns autores para nossas páginas, em um diálogo que se tornou parte de nossa constituição e formação como professoras de artes visuais.

Os saberes educacionais dos professores vão se constituindo ao longo de toda uma vida. Para essa constituição são fundamentais a formação inicial e a continuada, assim como as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que os professores mantêm. Para Nóvoa (1992 p. 26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” A formação continuada de professores tem sido discutida por profissionais ligados às áreas da Educação no mundo todo e precisa ser compreendida como um processo dinâmico e constante que permita ao professor avaliar e redimensionar sua prática educacional a todo o momento. A proximidade entre a formação inicial e a continuada é um fator que retroalimenta cada um desses níveis de ensino.

Os espaços/momentos de formação continuada no NUPEA têm como princípio a identificação do professor como “sujeito do conhecimento” (TARDIF, 2002. p.242),



possibilitando que os professores sejam capazes de reconhecer objetivos, metas, problemas e potencialidades durante o processo de sua formação continuada e possam interferir e reorganizar os assuntos a serem estudados.

Por ser um grupo de pesquisas ligado a uma instituição federal de ensino superior o NUPEA apresenta produção científica constante e seus membros possuem titulações inerentes às exigidas a um grupo de estudos e pesquisa. No entanto, esse núcleo de pesquisa consegue algo que poucos grupos com essa formatação possuem: a inserção de membros que trabalham na Educação Básica.

Desse modo, professores com formação em Artes Visuais que trabalham na Educação Básica apresentam suas experiências e suas angústias profissionais, o que faz com que os professores em Artes Visuais do Ensino Superior dessa cidade sejam instigados a repensar os processos teóricos e práticos da formação inicial na graduação. Do mesmo modo, os professores da Licenciatura apresentam suas experiências e angústias, possibilitando entre todos os membros deste núcleo o debate sobre a formação inicial e a continuada nos diferentes universos de sua composição, da Educação Básica ao Ensino Superior.

A conversa constante permite a troca de saberes e o investimento pessoal em outras experiências. Nesse movimento, a pesquisa bibliográfica empreendida nas reuniões do NUPEA é enriquecida pelas pesquisas pessoais de cada professor que ingressa na pós-graduação além dos estudos e pesquisas coletivas que partem dos anseios de todos.

Os processos de escrita a partir das pesquisas realizadas têm sido estimulados e os resultados compartilhados com professores que participam de outros processos de formação continuada e com os alunos da licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia. É nessa perspectiva do diálogo e trocas constantes que os professores membros do NUPEA investiram na publicação do livro e do material pedagógico *Poéticas Visuais em Uberlândia: Ensaio e Proposições Educativas*, sendo que para chegar ao produto ora apresentado foi preciso que os autores percorressem um longo processo desde sua elaboração, passando pela captação de recursos, produção e distribuição, incluindo nessa última etapa a divulgação entre outros pares: professores de Arte de Uberlândia e região, além de centros culturais e bibliotecas públicas.



## SITUANDO O NUPEA

O curso de Artes Visuais (com várias modificações em sua nomenclatura ao longo dos anos) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) existe há 35 anos. Ele é anterior ao processo de federalização da universidade. Dentre os núcleos<sup>7</sup> de pesquisa ligados a esse curso está o NUPEA – Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte. O NUPEA foi criado em 2000 a partir de uma pesquisa realizada pela professora Ms. Elsieni Coelho com os professores de Artes da Rede Pública Municipal de Uberlândia, todos ex-alunos da licenciatura oferecida por esse curso. O objetivo naquele momento era instrumentalizar os professores de Artes Visuais da Educação Básica para o ingresso em cursos de pós-graduação, especialmente o mestrado. Como ex-professora do município, Elsieni sabia da qualidade do ensino de Artes Visuais praticado pelos professores e da necessidade que alguns manifestavam de investimentos pessoais em leitura e pesquisa, ampliando assim seu campo de formação continuada.

O núcleo começou mais com as características de um grupo de estudos do que de um núcleo de pesquisas, com pessoas que eram convidadas a participarem. Tal fato fica bem explícito no texto de apresentação do NUPEA em seu site<sup>8</sup>. No ano de 2003 o NUPEA passou a integrar as ações do Pólo UFU da Rede Arte na Escola<sup>9</sup>. Tal fato aumentou a visibilidade do grupo e permitiu um suporte técnico para a organização de ações mais aprofundadas e constantes. Em 2011 o núcleo conta com 27 participantes. Novos membros são admitidos mediante chamada pública, que requisita dos pretendentes ao ingresso o envio de currículo e carta de intenções. Vale ressaltar que as chamadas são realizadas a cada início de ano se o número de participantes, limitado pelo regimento em 30 membros, não estiver completo.

---

7 Os demais núcleos de pesquisa ligados ao curso de Artes Visuais são: GEART-NEART - Grupo-Núcleo de estudos em arte e tecnologia; GPPI – Grupo de Pesquisa em Poética da Imagem; GPIVF – Grupo de Pesquisa em Interculturalidade e Poéticas de Fronteira; NUPAV - Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais; NUPPE - Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino

8 O site do NUPEA é [www.nupea.fafcs.ufu.br](http://www.nupea.fafcs.ufu.br).

9 A Rede Arte na Escola é um programa articulado pelo Instituto Arte na Escola, vinculado à Fundação lochpe, que compreende 52 instituições de ensino superior, em sua maioria públicas, que trabalham a partir de convênio firmado por meio de suas Pró Reitorias de Extensão, com a formação continuada do professor de Artes nas linguagens das Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Cada uma dessas instituições é denominada de Pólo da Rede Arte na Escola e tem em sua configuração um coordenador geral, um coordenador pedagógico e um midiatacário. Cada pólo tem autonomia para trabalhar a formação continuada dentro dos conceitos e preceitos da instituição de ensino superior que o abriga.

São realizadas reuniões quinzenais, com quatro horas de duração, onde são estudados e debatidos os temas escolhidos pela maioria dos integrantes no início de cada ano, a partir de avaliação do ano anterior. No entanto, replanejamentos dos estudos são sempre possíveis, em acordo com o andamento das leituras ou com reivindicações específicas de alguns dos membros do grupo.

Desse modo o NUPEA se configura como um lócus de discussão, aprimoramento, crítica, e troca de saberes que fomentam a formação continuada dos professores-pesquisadores que dele participam.

### **A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL E SUAS ANTERIORIDADES**

No ano de 2004 os professores ligados ao NUPEA decidiram que precisavam aprofundar seus estudos e práticas sobre leitura de imagens. Tal decisão foi embasada na constatação de que, dentre as ações sugeridas pela professora Ana Mae Barbosa na Abordagem Triangular<sup>10</sup>, a leitura de imagens era a que os professores se sentiam menos preparados. A maioria tinha visto na graduação somente a leitura formal e aqueles que tinham outros embasamentos não se sentiam a vontade para ensiná-los aos demais.

Dessa forma foi convidada a professora Ms. Ana Duarte, que trabalhava com a disciplina Crítica de Arte na graduação do Curso de Artes Visuais da UFU, para ministrar um curso sobre métodos de leitura de imagens. Ao final de um ano trabalhando com os métodos da iconologia e iconografia, contando inclusive com outros professores ministrando algumas palestras, a professora Ana Duarte solicitou, como método de avaliação de seu curso, a construção de um ensaio crítico sobre uma imagem de arte. Como os professores haviam recebido recentemente a pasta *arte br*, a coordenadora do pólo UFU da Rede Arte na Escola, Prof. Ms. Eliane Tinoco sugeriu que os ensaios fossem feitos a partir das reproduções apresentadas nesse material, por ser o mesmo de fácil acesso e comum a todos. A maioria dos professores aceitou a sugestão. Mediante a qualidade e o resultado final das produções dos textos foi sugerida sua publicação em CD.

Mas, para serem publicados precisariam de ajustes normativos. Desse modo os professores organizaram apresentações e leituras coletivas dos textos para que pudessem ser aprimorados. Depois se organizou uma comissão para realizar uma leitura crítica sobre todos.

---

<sup>10</sup> BARBOSA, Ana Mae Tavares. Tópicos Utópicos. Belo horizonte: C/Arte, 1998.

Foi a partir desse processo de escrita de ensaios críticos a partir de reproduções de trabalhos artísticos, que se iniciou a pesquisa sobre artistas da cidade de Uberlândia com o compromisso de produção de outros ensaios críticos tendo como base a visualização de originais e não de reproduções. Nesse momento, já no ano de 2007, após terem estudado sobre semiótica peirceana, greimasiana, semiótica russa e antropologia cultural os professores já se sentiam mais confiantes e preparados para a leitura de imagens.

Assim, para a produção da pesquisa, cada professor, ou dupla de professores, deveria escolher um artista e uma imagem que fosse representativa da produção poética desse artista.

Como forma de organização do processo foi realizada durante uma das reuniões do NUPEA, uma lista com nomes de artistas da cidade e da região do Triângulo Mineiro, com base na memória dos participantes. Como a lista era grande, foi necessária a colocação de critérios: deveriam ser priorizados para o primeiro momento da pesquisa, artistas que morassem em Uberlândia e que tivessem uma produção consolidada, com exposições constantes. Com a lista ainda grande, os professores preferiram escolher os artistas com os quais tinham alguma afinidade pessoal.

A pesquisa, de caráter qualitativo, buscava conhecer a produção artística da cidade de Uberlândia, em um primeiro momento, e do Triângulo Mineiro em um segundo momento, no sentido de tentar conhecer parte da produção artística local e regional. Como instrumento primordial da pesquisa foram realizadas entrevistas com os artistas. Tais entrevistas, que em alguns casos não aconteceram em um único encontro, possibilitaram conhecer sobre a trajetória do artista, sobre o processo de criação da imagem escolhida como representativa de seu trabalho e sobre o artista na cidade, suas convicções, seus parceiros conceituais, as influências sobre seu trabalho.

Foram definidos prazos para a entrega dos primeiros textos, que novamente foram apresentados em seminários. Após as apresentações dos textos, os mesmos foram trocados entre os integrantes do NUPEA para uma primeira leitura crítica e depois organizada uma comissão científica para sugerir uma formatação uniforme aos textos. Ao término desse processo em outubro de 2007, uma primeira versão dos ensaios foram lançados no CD Room *Poéticas Visuais no Triângulo Mineiro: Ensaios e Percepções*.

A avaliação do grupo sobre a recepção deste CD foi positiva, no entanto, para os pesquisadores faltava um material impresso e um material de uso do professor em

sala de aula. Desse modo, começamos a produção das pranchas de imagens, com as proposições pedagógicas no verso. Visualizamos vários materiais pedagógicos de centros culturais, bienais, o próprio *arte br*, e materiais de espaços expositivos da cidade de Uberlândia, tudo isso para decidirmos a melhor forma e os conteúdos do material que queríamos. As pranchas foram concebidas como tempo/espço de contemplação/apreciação com a possibilidade de se “isolar” uma imagem das outras e apreciar sua visualidade ou, observá-las ao mesmo tempo, criando conexões entre elas.

Com todo o material em mãos no ano de 2009, respondemos ao edital de Incentivo à Cultura da Secretaria Municipal de Cultura de Uberlândia<sup>11</sup> e fomos contemplados com o valor monetário que possibilitou a sua publicação. Para concorrer ao edital foi necessário enviar um ‘boneco’<sup>12</sup> do livro e das pranchas, com todos os textos, já em uma simulação do que seria o material impresso.

Nos processos de trabalho com leis de incentivo os prazos são bastante curtos e precisam ser seguidos à risca para evitar perturbações na entrega da prestação de contas. Durante o período de três meses um profissional realizou o projeto gráfico do livro e depois o material foi enviado a uma gráfica/editora que ficou responsável por conseguir o registro no ISBN e fazer a impressão do material. Por se tratar de material com imagens artísticas, tanto os autores como a gráfica tiveram a preocupação com a qualidade da impressão. Por esse motivo foi feita uma primeira impressão de todo o material, para saber se seriam necessários ajustes de cor nas máquinas e, a gráfica permitiu que um dos componentes do núcleo acompanhasse todo o processo de impressão das pranchas.

Em sua configuração final o livro possui 127 páginas em formato A4 com os 12 ensaios e é acompanhado de um envelope onde estão as 12 pranchas com as imagens e as proposições educacionais. A divulgação e distribuição inicial se deram em noite de vernissage. Todas as escolas municipais e todos os professores de Artes Visuais que participam dos processos de formação continuada receberam um exemplar. Também está acontecendo a distribuição para algumas instituições culturais

---

<sup>11</sup> O Programa Municipal de Incentivo à Cultura – PMIC tem por finalidade captar e canalizar recursos para as áreas artístico-culturais, de modo a estimular a realização de projetos no Município de Uberlândia, mediante prestação de apoio financeiro. Está dividido em dois mecanismos: Fundo Municipal de Cultura e Incentivos Fiscais. Disponível em [http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/cultura/018\\_010.pdf](http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/cultura/018_010.pdf). Acesso em 12/04/2011.

<sup>12</sup> Boneco é uma prova de impressão, geralmente realizada em gráficas, para que o(s) autor(es) autorizem a impressão do material final.

e educacionais em todo o país, já tendo alcançado outros países como Portugal e Moçambique.



**Imagem 2** - Frente e verso de prancha.  
Imagem: Nas Oliveiras, 2004 - *Aninha Duarte*

## LEITURA DE IMAGEM E PRODUÇÃO COLETIVA DE SENTIDOS

A leitura de imagem é favorecedora do conhecimento do mundo em que vivemos à medida que nos instrumentaliza para conhecer e entender as imagens com as quais convivemos no dia-a-dia. Sejam imagens da televisão, do computador, da produção em massa, da produção artística, da produção artesanal ou da comunidade em que vivemos, o que se procura é ser ativo no processo de compreender as imagens que nos cercam.

Em sala de aula, para o desenvolvimento dessa leitura de imagem, que é também leitura de mundo, o professor precisa obter conhecimentos sobre os métodos de análise de imagens que existem: iconografia, iconologia, semiótica, formalista, fenomenológica, entre outras, além das teorias de apreciação estética apresentadas por Arslan; Iavelberg (2007) com base em Edmund Feldman (1970), Abigail Housen (1983), Robert William Ott (1984), Michael Parsons (1992) e Fernando Hernandez



(2000). O professor, conhecedor desses métodos e dessas teorias, pode tornar-se um mediador capaz de identificar a melhor maneira para realizar a alfabetização visual de seus alunos.

Para a constituição do livro e do material pedagógico *Poéticas Visuais em Uberlândia*, os participantes do NUPEA estudaram tanto os métodos de análise de imagens quanto as teorias de apreciação estética, e decidiram que as bases para a construção dos textos seria a semiótica, sendo que cada escritor poderia partir daquela com que mais se identificou.

A semiótica é a ciência dos signos, da significação e da cultura. Segundo Santaella (1983, p. 13) “[...] é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e sentido”. As imagens dos artistas escolhidos foram encaradas como objetos de investigação e buscou-se adentrar em cada uma com olhar atento, escuta sensível e pensamento inquiridor. É importante salientar que os pesquisadores não trabalharam com reproduções e sim com as produções dos artistas, podendo visualizá-las, manipulá-las, e mesmo as que já não existiam no momento da construção do texto, como as instalações, foram escolhidas por causa de uma vivência pessoal do pesquisador com o trabalho plástico e a poética pessoal do artista pesquisado em seu ensaio crítico.

Para as pranchas foi pensado um processo de busca das informações que constariam no verso para complementar as percepções do leitor, no intuito de responder às questões: Que imagem é essa? Quem a criou? Qual sua proposta poética? Em que contexto? Quais os conceitos das Artes Visuais podem ser trabalhados com essa imagem? Quais são as conexões estéticas possíveis? Foram elaboradas também questões propositivas para o trabalho em sala de aula e foi pedido aos artistas que disponibilizassem suas fotografias pessoais com o intuito de apresentar aos alunos da Educação Básica que tais artistas são vivos e convivem na mesma cidade.

A proposição educativa de leitura de imagens foi pensada como um movimento gradativo de construção coletiva de sentidos compartilhados e re-significados por diferentes *atravessamentos*.

Todo o material pedagógico foi pensado e organizado para que os professores, de posse dos textos e pranchas com imagens, possam construir seus próprios caminhos e suas leituras, em acordo com os conhecimentos que acumularam e suas práticas pedagógicas.

## DESDOBRAMENTOS

Uma das exigências que consta do formulário de inscrição no Fundo Municipal de Cultura de Uberlândia é a contrapartida social nos projetos. Nesse sentido, ao construirmos o projeto de publicação do livro e do material pedagógico havia o compromisso de distribuir gratuitamente parte da produção aos professores de Arte da Rede Pública Municipal e outra parte às escolas municipais, assim como a realização de quatro minicursos nos processos de formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)<sup>13</sup>.

Desse modo foram realizados dois cursos com os professores de Arte e dois com os professores de Literatura a partir de algumas proposições que poderiam também ser utilizadas em sala de aula.

Tendo como base a teoria de apreciação estética *ImageWatching* (Robert Ott) que nomeia fases para a leitura das imagens no gerúndio, priorizando um processo contínuo e gradativo: *Aquecimento/Sensibilização –Descrevendo –Analisando –Interpretando –Fundamentando –Revelando*, foram organizadas para o trabalho de leitura das imagens apresentadas nas pranchas com os professores as seguintes etapas: contemplando...descrevendo...analisando...fundamentando... interpretando... re-criando.... Para cada uma dessas ações era utilizada uma cor de caneta hidrográfica para as respostas. O gerúndio e as reticências assumem a continuidade da ação em momentos outros, pensando a utilização desse material pelo professor em escolas, centros educativos, museus, galerias, etc.

A manipulação das pranchas com a observação da imagem e a leitura atenta de seu verso foi indispensável para o conhecimento do material e, em meio às conversas, os professores já sinalizavam outras possibilidades de trabalho em sala de aula. As deficiências nos processos de leituras de imagens realizadas em sala de aula e já anunciadas em pesquisas e nas reuniões do NUPEA, foram publicizadas por vários

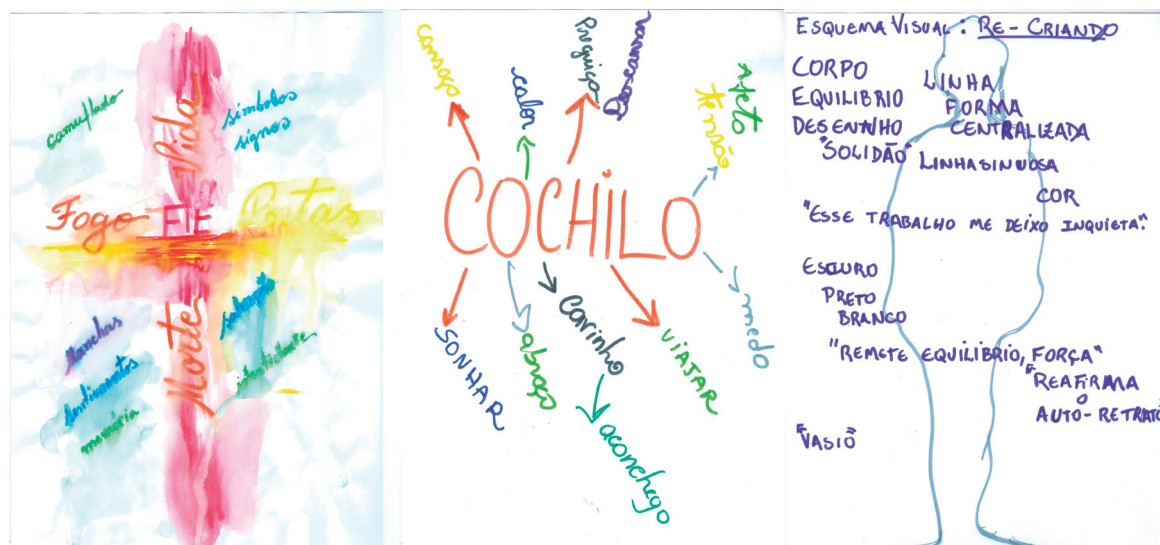
---

<sup>1</sup> O CEMEPE é a instituição onde a Secretaria Municipal de Educação oferece a formação continuada para todos os professores de sua rede, desde o ano de 1991. A partir de 2003 o Pólo UFU da Rede Arte na Escola passa a assessorar técnica e pedagogicamente o grupo de professores de Arte que participavam das reuniões mensais nessa instituição.

<sup>10</sup> A dissertação de mestrado de Márcia Maria de Sousa apresenta os processos de leitura de imagens de professores que investem em formação continuada. SOUSA, Márcia Maria de. **Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Dissertação de Mestrado. O Polo UFU da Rede Arte na Escola está concluindo uma pesquisa sobre a aprendizagem em Arte onde a questão das dificuldades na leitura de imagens também é apresentada.



Desse modo os professores puderam experimentar a utilização do material assim como realizar críticas e proposições para as futuras publicações. As produções realizadas nesses encontros de formação continuada seguiram as orientações das ministrantes (Márcia Maria de Sousa e Valéria Carrilho), com a proposta de construção de um esquema visual com palavras, frases, cores, formas que apresentassem/representassem a leitura construída por cada um. Os professores socializaram os percursos traçados, as reflexões de significados e sentidos e as perspectivas/necessidades de aprofundamento interagindo com outras percepções, informações, conexões e contribuições.



Cada um dos membros do NUPEA que participou da produção desse material tem as condições necessárias para realizar a sua divulgação e para ministrar oficinas e palestras sobre o assunto. Isso tem acontecido em seminários, encontros e congressos para os quais são convidados ou se inscrevem. Esse fato nos dá uma amostragem de que o trabalho coletivo na formação continuada atua como elemento de valorização desses profissionais.

## CONCLUINDO

A formação continuada de professores de Artes Visuais proposta pelo NUPEA vem atingindo seus objetivos ao contribuir com a construção coletiva de conhecimentos pelos professores e auxiliá-los a investir em suas titulações. O objetivo inicial do Núcleo, que era instrumentalizar professores da Educação Básica para cursarem Mestrados está em andamento sendo que dos 20 professores com esse perfil, 10 já concluíram o Mestrado e dois o Doutorado.

A contribuição do NUPEA ao CEMEPE, (e vice-versa, pois não há uma via de mão única nessa situação), os dois grupos de estudos assessorados pelo Pólo UFU da Rede Arte na Escola, vem aproximando cada vez mais a universidade à comunidade, em várias ações extensivas, por meio de um trabalho intenso e organizado com o objetivo de melhorar o ensino de Arte oferecido na rede municipal. O investimento em formação continuada, apesar de ser incentivado, não consegue abranger a cem por cento dos professores de Arte no município, no entanto, é visível a diferença nas práticas pedagógicas e nos discursos dos profissionais.

A produção do livro e do material pedagógico *Poéticas Visuais em Uberlândia: Ensaios e Proposições Educativas* foi um grande aprendizado tanto no que diz respeito às teorias sobre leituras de imagens quanto nas questões de captação de verbas públicas para projetos culturais. Além disso, a repercussão dos textos e do material pedagógico junto a professores de Artes Visuais da Educação Básica, aos artistas e à comunidade em geral, nos dá a certeza de estarmos contribuindo com os processos de divulgação da produção artística local. Os professores que tiveram contato com essa produção e a exploraram nas oficinas oferecidas por alguns membros do NUPEA em eventos culturais e processos de formação continuada fortalecem a percepção desse núcleo de pesquisas em aprofundar seus estudos, leituras e produções no sentido de ampliar o repertório do professor de Arte para atuar em consonância com as tendências educacionais e artísticas presentes na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/IOCHPE, 1991.

\_\_\_\_\_. *Tópicos Utópicos*. Belo horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1994.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MARTINS, Mírian Celeste F. D.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Teresinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MELLO, Maria Teresa Villela Bandeira de. *Os Usos da Imagem nas Ciências Sociais*. In *Desafios da Imagem*. Organizado por Bela Feldman-Bianco e Míriam L. Moreira Leite. São Paulo, Editora Papirus, 1998.
- NETTO, J. Teixeira Coelho. *Semiótica, Informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva. 1996. P. 51/77
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. *Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianidade*. (São Paulo: EDUC, 1997.
- REDUCINO, M.O. *Artistas, imagens e cidades: bricolagens poéticas e históricas de Uberlândia*. (Tese de doutorado) UFU, 2011, p.17
- RIAL, Carmem Sílvia. *Por uma Antropologia do Visual Contemporâneo*. In *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 119-128, jul./set., 1995
- SANTAELLA, Lucia. *Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Semiótica Aplicada* - São Paulo: Thompson, 2002 v.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. *Avaliação em Artes: Saberes e Práticas Educativas de Professores no Ensino Fundamental*. 2010. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.



## A ESCOLA (IN) VISÍVEL

*Adriana Magro*

[...] Marco Polo descreve um ponte, pedra per pedra.  
– Ma qual è La pietra che sostiene Il ponte? Chiede Kublai Kan.  
Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, - risponde Marco,  
ma dalla linea dell'arco che esse formano.  
Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge:  
- Perchè mi parli delle pietre? È solo dell'arco che m'importa.  
Polo risponde:  
- Senza pietre non c'è arco.[...]  
Calvino, *Le città invisibili*,<sup>14</sup>

Das inúmeras lições que Marco Pólo nos dá em “Le città invisibili”, a que está em destaque acima nos pareceu bastante apropriada para falar da metodologia que norteou essa pesquisa.

Marco Polo descreve uma ponte, mas o faz descrevendo pedra por pedra. Kublai Kahn pergunta: Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? Marco Pólo responde: a ponte não está sustentada por esta ou aquela pedra, mas pela linha do arco que elas formam. Kublai Kan então pergunta. Porque me falas das pedras, se só o arco me interessa? Marco Polo responde: sem as pedras não existiria o arco. Também a nós, como a Kublai Kan, o que interessava era o arco pronto, ou seja, a passagem, chegar ao objeto de estudo, mas estes só são acessados se galgarmos pedra por pedra, se caminharmos passo a passo. Por isso, nossa escolha ao tratar de um estudo sobre a significação do espaço escolar, foi da ordem do estudo de campo como estudo de caso.

---

<sup>14</sup> Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra. Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? Pede Kublai Kan. A ponte não está sustentada por esta ou aquela pedra, responde Marco, mas da linha do arco que elas formam. Kublai Kan permanece silencioso refletindo. Depois argumenta. Porque me falas das pedras, é só o arco que me interessa. Polo responde: Sem as pedras não existiria o arco (tradução livre).

Essa escolha deu-se pela necessidade que este tipo de estudo exige. A presença física do pesquisador no local da pesquisa, neste caso, foi indispensável, considerando que procedimentos como a observação, por exemplo, são possíveis somente em relação direta com o “objeto” de estudo. A modalidade de estudo de caso, desse modo, refere-se evidentemente ao estudo específico, podendo ser um grupo, uma comunidade, uma manifestação social, neste caso, a escola municipal de ensino fundamental Maria Stella de Novaes, de Vitória-Es, assunto desta pesquisa.

O estudo de caso não permite considerações conclusivas generalizadas, pois não se trata de uma pesquisa ampla, de caráter verificatório. Mas os conhecimentos sobre pessoas ou fenômenos, permitem um ganho em lançar um olhar sobre o todo e deter-se mais num único aspecto, no caso desse trabalho o aspecto da significação do espaço escolar.

Segundo Laville e Dionne (1999: 156), a principal vantagem do estudo de caso é “[...] a possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos[...]”.

Observamos ao longo do trabalho algumas estruturas invariantes do objeto que dão pistas para lançarmos olhar ao conjunto, tais como: o pertencimento cromático e funcional desta escola com demais escolas municipais de Vitória construídas nos últimos dez anos, as divisões internas administrativas para a organização pedagógica dos grupos de alunos, os ciclos de ensino, entre outras coisas.

A observação da significação de uma escola é uma prática de cunho qualitativo e pressupõe nosso envolvimento direto na escola em questão. Segundo Tura (2003: 184), “[...] a observação é uma atividade humana primitiva que proporciona aprendizados fundamentais para a sobrevivência e adaptação humana em lugares diferentes[...]”.

Assim, ao observarmos nosso objeto, estabelecemos uma comunicação de mão dupla, no sentido de observar e de ser observado. Então, o que ao longo da referida prática chamamos de conhecimento começa a acontecer.

A observação permitiu a sistematização de condutas e procedimentos. Nossa permanência na escola que foi de fevereiro de 2009 à outubro do mesmo ano. Observamos o pátio escolar, a entrada e saída das aulas, os horários de intervalo, as fes-

tas, os encontros culturais, as dinâmicas do programa “Escola Aberta”<sup>15</sup>, as oficinas deste programa e também em sala de aula, mais especificamente em uma quarta série (atual quinto ano) e uma quinta série (atual sexto ano). Esse último, por tratar do início do segundo ciclo do fundamental, comporta características particulares. Em cada intervalo de cinquenta minutos a troca de professor na sala e conseqüentemente de disciplina. Já na quarta série, há a presença constante de uma professora única para todas as áreas, exceto arte e educação física.

Nossa escolha pela observação como técnica de investigação permeia a tipificação participante. A observação participante caracteriza-se, segundo Tura (2003: 187) “[...] pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência [...]”. A observação participante se sobrepõe à entrevista e ao questionário porém, esse dado só é possível se o pesquisador assumir uma postura de estranhamento no ato de observar, mesmo encontrando-se num ambiente que já lhe parece familiar. O estranhamento é importante para despir o pensamento do pesquisador de pré julgamentos ou ações pré formatadas.

Segundo Viana (2003: 50) uma das vantagens da observação participante “[...] é a de que, com seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam[...]”, mas ao mesmo tempo critica esse tipo de observação dizendo que observar e participar são ações paradoxais.

Entretanto, a observação participante é amplamente utilizada por vários cientistas e pesquisadores das áreas da educação, psicologia, sociologia e outros, como o célebre texto “Os Argonautas do pacífico ocidental”, B. Malinowski, publicada em 1961. Dessa data até os dias atuais, muito foi estudado e desenvolvido sobre a observação participante.

Alguns autores como Viana (2003) e Spradley (1980), apontam que a observação participante distingue três fases, são elas: observação descritiva, observação centrada e observação seletiva. Mas para que essas fases obtenham êxito, dimensões como o espaço físico, pessoas envolvidas no processo, conjunto de ações que apresentam alguma relação, ações isoladas feitas pelas pessoas, conjunto de atividades relacionadas que as pessoas executaram, seqüência ao longo do tempo, coisas que as pessoas tentaram fazer e, as emoções sentidas e expressas precisam ser considerados.

---

<sup>15</sup> O programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e prevê oficinas de atendimento à crianças e adolescentes em espaços cedidos pelas escolas públicas durante os finais de semana.



Entendemos que estudar uma escola, melhor dizendo, o espaço escolar e a significação construída nas relações ali dadas, só poderia ser feito pela observação participante.

O texto escola aqui analisado, considerado pela semiótica discursiva como sendo sincrético, apresenta uma espacialização que introduz a problemática da proximidade. Essa disciplina procura analisar a disposição dos sujeitos e dos objetos no espaço em uma perspectiva que não é a da descrição estrutural apenas, mas também da exploração do espaço para fins de significação.

O trabalho de observação participante na escola foi realizado durante o ano de 2009. Durante os meses da observação realizamos também diário de campo com os principais acontecimentos e diversas falas e depoimentos dos professores, servidores e alunos.

Assim, observamos a escola lentamente, cada detalhe, ângulo e prática social dessa “escola invisível” que se dá a ver também pelo visível e pelas relações ali estabelecidas e passo a passo desvelamos o espaço escolar. Para tanto, utilizamos da semiótica discursiva que, compreende o espaço não apenas na sua constituição formal arquitetônica, mas implica a presença e participação da gama de percepções físicas/sensoriais do sujeito que habita o espaço, bem como as qualidades “visuais, táteis, térmicas e acústicas” (GREIMAS, 1979: 156).

Supõe-se então que o reduzido interesse das pessoas ao tema desta pesquisa, deve-se a idéia de que a constituição/construção do espaço escolar se dá fundamentalmente motivado na ordem do fazer prático. A escola seria então apenas o espaço destinado aos estudos de uma rede oficial de ensino, podendo ser de nível fundamental ou médio, considerando suas especificidades e a legislação em vigor.

Esse sentido prático, ganha amplitude quando só o aspecto material é visto como “escola”. Presenciamos falas de professores durante a observação participante referente à única dedicação de estudos dos alunos no horário formal de aulas, todas afirmavam o sentido prático da escola que queremos ressaltar aqui.

Greimas (1981: 119) refuta a tese de que o espaço é dotado apenas de uma função prática, pois “[...] se o significante espacial aparecer como uma verdadeira linguagem, compreenderemos que ele pode ser assumido para significar, e, primeiramente para significar a presença do homem no mundo [...]”.

É com essa visão ampla do termo espaço que se fundamenta este trabalho. Não obstante, a atenção está voltada especialmente para a compreensão da significação da “presença do homem”, nesse caso, não apenas na ocupação do espaço escolar, mas também a presença do enunciatário que projetou a escola, o arquiteto. Tal presença surge mesmo na ausência, e está implícita na enunciação, nas marcas e escolhas feitas no projeto de construção.

Percebemos que no uso cotidiano do espaço escolar, freqüentemente a rotina se impõe como dessemantizadora das vivências, e faz parecer que não existem significações para além daquela ligada às práticas de ensino, próprias do currículo formal de cada ciclo de ensino ou dos regimes de programação tais como os horários, as normas e regulamentos, as matrizes curriculares, entre outros.

Essa dessemantização pode ser revista considerando que o espaço para a semiótica discursiva é também texto, bem como as artes visuais que, podem ser lidas e interpretadas a partir da semiótica plástica e pela semiótica sincrética prescritas primeiramente por Greimas e desenvolvidas por diversos teóricos, entre eles, Eric Landowski e Ana Claudia de Oliveira. Também o espaço encontra-se nesta esteira, ele é passível de leitura e interpretação.

O estudo da linguagem é tarefa da semiótica, mas a linguagem particular do espaço, de que trata esse trabalho, pertence às diversas semióticas ainda em elaboração no Brasil e em outros países, o que vale ressaltar aqui é a distinção delicada entre linguagens naturais e linguagens artificiais onde habita o texto espaço.

O debate sobre a autonomia do objeto lingüístico proposto por Saussure, e a consideração da sua coerência interna que delimita um universo fechado e auto-suficiente da linguagem, em contraposição ao mundo extra-lingüístico é encerrado.

Não há mais a posição conferida ao *referente* no debate, ou seja, do extra-lingüístico como um referente absoluto, mas deste como um conjunto de sistemas semióticos e a existência de uma semiótica do mundo natural. Como afirma Greimas (1975:49) esta possibilita “[...] conceber a relação entre os signos e os sistemas lingüísticos (“naturais”), de um lado, e os signos e os sistemas de significação do mundo natural, de outro – não como uma referência do simbólico ao natural, do variável ao invariável, mas como uma rede de correlação entre dois níveis de realidade significativa[...]”.

Desse modo, o interesse da investigação não está na natureza dos objetos, enten-

dendo-os como as palavras, a natureza, a cultura, ou coisas, mas sim no método de abordagem que constitui esses objetos em objetos humanos, e como tais, objetos significantes para o homem.

Se o nosso interesse neste estudo é delimitar o visual e nesse a sua manifestação de sentido, conforme a proposta de Greimas, teríamos de nos perguntar sobre as modalidades da manifestação visível, e como poderemos reconhecê-las, pois estas não se põem diante de nós como um bloco unitário e nem se apresentam como uma forma homogênea, mas ao contrário, são plenas de formas e de cores e nelas, e em suas infinitas articulações, estão as várias camadas de significantes.

Retornando a nossa questão da relação entre o mundo natural e sua significação, a semiótica propõe a relação *referencial* entre os signos e as coisas, não como algo fixo, imutável, mas algo que possui articulações diferenciadas e variáveis em função das comunidades culturais em que estão inseridas e contextualizadas.

Desse modo, Greimas(1975) argumenta sobre o ultrapassar do signo como referente a um mundo exterior, como, por exemplo da “nuvem” para o signo “chuva”, que é uma relação casual entre causa e efeito. Se assim procedermos, estaremos negando outras realidades da linguagem como as estabelecidas a partir das relações variáveis da metáfora, da metonímia ou antífrase, que são de ordem paradigmática e sistemática. Com esse exemplo, podemos entender que a proposta da semiótica, ultrapassa a relação causal entre os signos, e a referencial entre as coisas e as palavras, para propor um esboço de tipologia das culturas. Com essa hipótese, o mundo natural se deixa tratar como um objeto semiótico, e signos naturais possuem uma existência de relação semiótica, possuem estatuto de signos.

Mas como, a partir dos signos naturais, poderemos pensar numa semiótica dos objetos? E como semiotizar as figuras do mundo natural, tal como a da escola que nos interessa nessa pesquisa?

Não basta criarmos um inventário de formas como o proposto por Bachelard comentado por Greimas (1975) e recorrer a este inventário quando precisar pois, tal recorrência já encontra dois problemas: primeiro, como “provar” o caráter universal deste repertório sem cair num esquematismo que desconsidere as articulações da diversidade cultural da humanidade, e o segundo alerta é que os significados não são constantes, seria necessário sempre relacioná-los a determinado contexto que é espacial e temporal e podemos incluir que é estético e ético.

Para categorizar o mundo natural é necessário adotar não somente um método de abordagem para extrair a forma da expressão mas considerar a relação entre a semiótica natural e a semiótica linguística.

Desse modo, ao apreendermos e categorizarmos o mundo natural as categorias visuais como alto vs baixo, englobante vs englobado, como relativiza Greimas, parecem constituir a forma de expressão desse mundo. Somente assim se evidenciam quando as descrevemos como forma de conteúdo das línguas naturais. Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a uma citação de Greimas(1975:53)

[...] A correlação entre o mundo sensível e a linguagem natural deve ser procurada não a nível das palavras e das coisas, mas a nível das unidades elementares de suas articulações; e o mundo sensível está presente até na forma linguística e participa na sua constituição ao dar-lhe uma dimensão de significação que já chamamos de semiológica [...].

Assim, Greimas afirma que são nas unidades elementares que se instala a correlação. Por isso, observamos as características do espaço escolar nessas “unidades elementares” à medida que o compreendemos como texto significante, como unidade de sentido estabelecida entre destinador e destinatário e como comunicação em análise externa do texto, refletindo-o também em seu macro texto que o engloba. Desse modo, um texto, como o espaço, só existe se concebido nessa dualidade – significação e comunicação. A tentativa de conciliar as análises externa e interna do texto esforçam-se em correlacionarem-se para explicitar “o que o texto diz e como faz para dizer o que diz” (BARROS: 1990).

Toda linguagem apresenta uma articulação. Ela surge como uma definição, como algo que é passível de leitura articulada entre os seus dois planos fundadores, o da expressão e o do conteúdo. Vale dizer que, aquele é o significante considerado em sua totalidade de articulações, esse trata dos significados contidos na expressão.

O texto chamado espaço escolar, que tratamos até agora, é um enunciado dotado de sentido, que não pertence à cadeia da linguagem falada ou escrita, mas que comporta em si uma e várias significações.

O conjunto de idéias que, em seu devido contexto, dão sentido ao discurso é o que chamamos de enunciado sincrético pois trata não somente de uma vertente de

linguagem, mas apresenta-se nos dois grandes sistemas: o verbal e o visual. Eles se apresentam cotidianamente no espaço escolar por meio de cartazes e murais pregados nas paredes, em inscrições feitas aleatoriamente pelas portas dos banheiros e pelas paredes da escola, na gestualidade dos partícipes, na organização do tempo e dos ambientes escolares, nas festas e eventos da escola e outros.

Assim, o enunciado sincrético “espaço escolar” trabalha de modo que a enunciação, entendida como ato de linguagem, atualização da língua em situação de discurso, possa acontecer em homologação nas categorias fundamentais da enunciação, que são: “pessoa, tempo e espaço”.

Essas categorias, em conjunção, transformam a linguagem em discurso, sendo que as duas últimas estão sempre na dependência da primeira, “a pessoa”, ou seja, espaço e tempo estão na dependência da instauração do sujeito presente em qualquer texto, em qualquer enunciação.

Embora o discurso, independente do seu sistema, verbal ou visual, seja o lugar das instabilidades, não se trata, conforme Fiorin, de desorganizado e sim do “[...] que não é fixo, o que não é permanente, e, principalmente, o que muda de lugar[...]” (2005: 20), e mesmo que instável, é obediente a determinadas coerções.

## I

É pertinente perceber como o espaço comunica e se comunica na história, afinal, a escola é também um espaço de comunicação de ideologias.

A EMEF Maria Stella de Novaes faz parte de uma rede de escolas municipais com cores, emblemas, brasões e uniformes em concordância com a administração governamental em vigor, deixando ver a ideologia política pública municipal veiculada e difundida na própria escola. Por esse motivo apontamos aqui a reflexão entre espaço e cultura, embora não seja esse nosso objeto de estudo.

Segundo Lucrecia Ferrara (2008:09) o estudo do espaço deve ser considerado como um fenômeno que habita a relação entre comunicação e cultura,

[...]portanto, este espaço não apresenta bases definitivas e estáticas que o situam física ou conceitualmente, mas se mostra e se deixa

apreender no modo como se constrói e, portanto, através do modo como se ilumina e se torna evidente enquanto elemento que se comunica e, desse modo, interfere na história da cultura[...].

A autora não o considera nos limites absolutos estabelecidos pela física, e sim como elemento que intervém na materialização da cultura. A superação da lógica para a conceituação desse “novo espaço” se dá como decorrência da experiência sensível e não mais como leis lógicas que reduzem o espaço a um número, valor ou escala.

A base material da construtibilidade do espaço é um fator real, concreto, porém, essa base material atua, principalmente, como suporte do espaço situado no “entre” comunicação e cultura. A construção do espaço, o modo como é feito, projetado e transformado para atender suas funcionalidades básicas “[...] constitui elemento fundamental do modo como a cultura se comunica[...].” (FERRARA, 2008:12). Desse modo, o espaço se define como pólo cultural, uma vez que propagam seus aspectos construtivos conseqüências sociais, mentais e simbólicos.

Porém, enquanto a cultura e a comunicação surgem e se impõem na cena cotidiana, a espacialidade, por sua vez, não chama atenção, fica esquecida por se confundir como suporte físico somente.

O espaço é esquecido como fenômeno de mediação entre os sujeitos e suas manifestações de comunicação e hábitos diários, e seu estudo acaba por se esvaziar diante das dificuldades, inclusive metodológicas, de estabelecer percursos ou técnicas para suprir todas as possíveis variantes que o estudo do espaço exige.

Uma tentativa de estabelecer esses percursos e técnicas foi o desenvolvimento da perspectiva renascentista. Em cada momento da história, o espaço foi discutido de uma maneira diferente, por exemplo, nos murais egípcios as figuras são colocadas em paralelo, e outros momentos, as figuras são trabalhadas em sobreposição, criando distanciamentos estranhos. De um lado, elas se colocam como uma atrás da outra, obedecendo, mesmo que minimamente, uma relação decrescente para as figuras detrás, do outro, quebra essa mesma regra, apresentando em maiores dimensões as figuras de maior importância religiosa ou social, sem se importar onde ela esteja no plano. Essa situação permite ver a multiplicidade de olhares que define o espaço, a qual veio a ser exposta visualmente pelo cubismo.



**Imagem 1:** Nessa ilustração podemos ver o processo de medição e apresentação horizontal das figuras. Não há vestígios da perspectiva linear, tampouco na idade média, que não se preocupou em desenvolver cientificamente uma perspectiva com ponto de fuga como a conhecemos hoje, mas com gradações de tamanho das figuras e sobreposição.

Através da história vimos que as figurativas são em sua grande maioria gráficas e planimétricas, não exploravam a profundidade. O tempo e o espaço eram vistos como divinos, logo não poderiam ser medidos racionalmente.

Na Idade Média a profundidade espacial se dá pela perspectiva chamada divergente (ou invertida), que consiste em revelar as faces laterais dos objetos, afunilando o primeiro plano. Um tratamento oposto à percepção visual trabalhada na chamada perspectiva convergente, ou central.

No *trecentto*, com Giotto, começa a surgir as projeções de volume, a representação de luz e sombra no desenho e o recuo perspectivo se firma, apontando as possibilidades de uma representação mais realista, técnica, onde a perspectiva linear vai encontrar seu veio. Descobre-se então as regras que levam à perspectiva renascentista, cujo propósito era o de criar a ilusão de um espaço realista. Como escreve Santos Neto (2010:71)



[...] A perspectiva como a conhecemos hoje é um conceito de representação espacial que vem da matemática e ganhou projeção na arte renascentista. Trata-se do sistema que busca representar um objeto, um cubo ou uma mesa, do modo como o vemos na realidade, em profundidade. Mas, se a perspectiva vem do Renascimento (por volta de 1500), significa que antes disso se usava outros modos para representar objetos em profundidade e o espaço tridimensional no plano [...].

Entre as técnicas de perspectiva de estudo do espaço encontramos a perspectiva linear, a cavalara e a isométrica. Porém, o estudo da perspectiva em conjunção com as idéias do renascimento, que foram de redescoberta e revalorização de referências culturais da antiguidade clássica que nortearam as mudanças deste período para os ideais naturalistas e humanistas, trazendo trouxe em si a ideologia da racionalidade.

A perspectiva é a representação de uma luta pela racionalidade e funcionalidade do mundo natural no espaço pictórico, por isso, colocava o espectador no centro, como partícipe da cena observada, na medida em que as cenas eram organizadas ele era também pensado para a as cenas.

Nessa esteira é que se desenvolve a chamada “proporção áurea” ou “número de ouro”, técnica que consiste em organizar as frações espaciais, de volume e de representação plástica em frações ideais. Trata-se de uma proporção de beleza medida matematicamente de acordo com uma constante real algébrica não racional que aparece nas proporções dos ossos dos seres humanos (como nas falanges da mão, por exemplo, e a relação da mão com a cabeça e da cabeça com o corpo todo), e passa a ser referência para as representações ideais.

Vemos então, que a perspectiva linear e a proporção áurea privilegiaram a objetividade e exatidão que levavam a perceber como ideal aquele espaço criado. Nesse sentido, o espaço foi dado como homogêneo, previsível, racional, tanto que vigoraram também como valor simbólico.

Segundo Ferrara (2008: 32) a perspectiva

[...] antes de uma técnica geométrica, foi, sobretudo, uma máquina simbólica. Seu reduto é uma imagem do mundo que se comunica através de uma escala de medidas padronizadas que remetem, de igual modo, a uma escala de valores para o homem, definindo-lhe

um lugar de privilégio na natureza e, sobretudo, estabelecendo o território de uma razão antropocêntrica [...].

É necessário passar desse pensamento geométrico e mensurável do espaço para traduzí-lo em experiência que se constrói e se semantiza cotidianamente, quando ocupado pelos seus habitantes e partícipes. Tal espaço, embora ainda sem técnicas e procedimentos de estudos totalmente definidos, não se submete mais aos rigores técnicos de medida ou da geometria, mas faz da imprevisibilidade sua característica identitária.

Desse modo, o recorte da pesquisa que apresentamos aqui trata apenas de um fragmento do espaço escolar, o acima citado, da imprevisibilidade que habita o espaço, que o faz e também constitui os sujeitos que lá transitam:

#### **DA ENTRADA, SUAS INTERAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES.**

Todos os horários de entrada de alunos são marcados pelo regime da programação baseado na regularidade das interações. O portão de entrada de pedestres se abre e imediatamente a quadra e a arquibancada da quadra começam a receber os alunos que se sentam para observar a movimentação daqueles que já correm livremente pela quadra atrás de uma bola feita de papel ou de outro objeto qualquer.

Ao entrar na escola, a maioria dos alunos segue o caminho do pátio coberto que margeia a quadra de esportes, porém, a entrada da quadra, que fica à direita, próximo das arquibancadas, é um convite para a socialização.

A arquibancada é um espaço que permite a formação de pequenos grupos. Uma vez que sua estrutura não se move, ela obriga que seus usuários desloquem o corpo para interagirem com os demais, desse modo, vários pequenos grupos se formam até que o alarme, que indica o início das aulas, toque.

A arquibancada foi construída, obedecendo ao regime da programação pois “[...] solo lo que ya está programado es programable: y eso es lo que (en principio) hace la diferencia entre los estados de la matéria y los “estados del alma” (LANDOWSKI, 2009: 22). Ela tem em sua gênese o objetivo de ser suporte para o assento de pessoas, há nela uma programação definida, ela é, como afirma Landowski, já programável para exercer esta função. Não se quer com isso dizer que os espaços arquitetônicos sejam em si somente regidos pelo regime da programação, mas nesse caso há esta predominância de sentido.

Ainda na entrada da escola vê-se o pátio coberto, ao lado do refeitório, ali, de modo geral, permanecem os alunos das séries iniciais (considerando apenas os períodos, matutino e vespertino), momento em que algumas mães também ficam na escola até a entrada dos filhos. A presença das mães/responsáveis na escola durante o período de entrada provoca um fazer fazer diferenciado entre os alunos acompanhados pois, as relações interativas com seus colegas ficam mediadas pelo desejo ou não da mãe/responsável. Desse modo, a mãe/responsável age num fazer querer próprio da manipulação dos sujeitos da ação. Ela controla a intencionalidade de seu filho.

A quebra deste princípio só é vista no início do ano letivo em relação aos alunos do primeiro ano que são novatos e que pouco ou nenhum contato anterior tiveram com aquele espaço. Nessa situação, a presença de um adulto que os acompanha tem seu sentido alterado para o fazer sentir da competência estética, da sensibilidade. O adulto, nesse caso, cria um papel temático de protetor que se coloca como parceiro(a) do filho. São as qualidades sensíveis dos interactantes que se apresentam e constroem outro tipo de interação, esta, dada pelo ajustamento.

Essa parte da entrada toma praticamente metade do terreno de construção da escola. Nela temos a quadra poliesportiva coberta, um longo corredor que margeia a extremidade esquerda da escola, a pequena quadra descoberta que fica imediatamente em frente aos vestiários e por fim o pátio coberto. Toda essa área é de uso dos alunos durante os momentos de intervalo.

Ao iniciar o ano letivo, os alunos, em sua maioria, obtiveram a promoção de série e iniciam um ano novo dentro da escola. O desejo de ocupação da nova sala, a reunião com os colegas do ano anterior e com colegas que porventura são novos no grupo, os fazem eufóricos em todos os momentos dos primeiros dias de aula.

Gritos e expressões de alegria quando um grupo de meninas encontra com o outro são comuns no pátio, um nítido não querer não ser vista é estabelecido inicialmente pelos modos como interagem entre si falando alto e tentando reunir todas as colegas com chamamentos apelativos como: “ei perua!”, ou ainda “Nossa! Olha só prá ela!”, referindo-se basicamente aos cuidados com a apresentação pessoal, o uniforme, os brincos, a maquilagem, o penteado e algumas vezes o fichário escolar com uma estampa, geralmente de uma figura masculina, atraente para elas.

Os regimes de visibilidade propostos por Landowski pressupõem um sujeito que vê e outro que é visto. No caso acima, essa interação acontece entre aquela que chama a colega e aquela que é chamada, aquela quer ver, a outra quer ser vista, mas essa

relação é também cambiante, à medida que aquela que quer ver chama a atenção da colega e chama também a atenção para si, logo ela não quer não ser vista. As posições entre aquela que vê e aquela que é vista são então alternadas na interação.

Entre os meninos as manifestações de afeto são menos intensas. Eles se cumprimentam usando modos e gestos da moda; batem as mãos e dão “soquinhos” um no outro, como maneira moderna de dizer olá.

Os alunos enunciam no espaço escolar modos de ser e de estar ali, apropriam-se e significam-no trazendo-o para perto de si, incorporam nele valores e símbolos que são pertinentes às suas vidas fora do espaço escolar. A interação estabelecida entre o sujeito-aluno e o espaço, cria um contexto de relações que só tem sentido se lidas conjuntamente com o tempo em que foram vividas tais circunstâncias, ou seja, em seus contextos de apresentação.

O espaço escolar, quando foi entregue pela administração pública, respondia a um padrão de exigência sanitária, paredes brancas, cerâmicas brancas e principalmente, nenhuma marca de uso.

No início do ano de 2009, quando começamos a observação participante, esse cenário já se alterava. As inscrições feitas em diversos espaços da escola são feitas com elementos que são próprios da vida acadêmica, como por exemplo, corretivos de texto, canetas, pincéis atômicos e lápis. Os alunos escrevem e desenharam pelas paredes e portas suas “pessoalidades”, fazem a escola também ser pessoal a eles, e a trazem para perto de si e de seus desejos. O desejo de criar uma referência pessoal, de tornar aquele espaço “mais parecido” com eles e até mesmo o desejo de “transgredir” as normas motiva-os a deixar suas marcas.

Na imagem abaixo, vemos um detalhe da lousa de giz ocupada pelo desejo de expressão dos alunos, mais do que isso, ocupada por eles, seus nomes e anseios. Inscrições como “Bruno”, “Joy”, “Luan Potter” uma referência ao personagem cinematográfico – Harry Potter, “Ligia”, “Luiz”, “2008” e outros nomes menos nítidos escritos ocupam o canto da lousa escolar que, de um lado, ocupa aquele espaço limitado geograficamente. E de outro, a lousa força a convivência dos conteúdos escolares formais aos nomes e desejos ali postos como definitivos.

A isso Landowski chama de contágio. Na sintaxe da união, não há a manipulação, nem a expectativa de adesão entre os parceiros da comunicação, a interação é caracterizada pela própria co-presença dos actantes em ato.

São interações não mediatizadas, isto é, elas independem da manipulação de um fazer-fazer. Temos então experiências de um regime dito de ajustamento, pautado no sensível, nas relações face a face, ou mesmo naquelas em que operam uma dimensão do vivido no ato de seu processamento.



**Imagem 2:** Aqui um fragmento de lousa que traz diversas manifestações pessoais por parte dos alunos, assim como esta outras podem ser vistas por toda a escola. Não há lugar que não tenha vivido a experiência de ser apropriado e vivido como “o espaço” do aluno.

De volta ao pátio, espaço de maior interação entre os sujeitos/alunos, salientamos que ele se faz basicamente pelo ajustamento pois “[...] corresponde a una práctica interlocutiva en la que se crea sentido, y se crea em acto. La recitacion programada de enunciados sobre Esto y Aquello, es sustituida ahora por el gesto enunciativo de requerimiento recíproco entre un Yo y un Tú [...]” (LANDOWSKI, 2009: 93). Londowski reitera aqui, não somente a questão das “pessoalidades” que acabamos de nos referir, mas também ao espaço pátio. O gesto enunciativo recíproco que o autor se refere ocorre também em relação a espacialidade, pois no pátio temos dimensões diferentes daquelas da sala de aula e também (provavelmente) daquelas da residência dos alunos. O espaço amplo possibilita a ampliação dos gestos e do pensamento de seus usuários. O tom de voz se amplifica e também a motivação para o movimento. Há uma reciprocidade entre o exagero da vivência do espaço pátio por parte

dos alunos e do próprio espaço que, com sua fisicalidade se dá a ser vivenciado pelas relações simétricas discutidas na proxêmica, as quais são dadas pela horizontalidade na instauração de “um eu e um tu” das interações íntimas.

A hora do “recreio” é um momento muito esperado para alunos. Nele pode-se brincar, correr e conversar livremente. É o momento em que as regras escolares são mais flexíveis, não há saberes formais a serem apropriados, não há a presença de professores que “regulam” o fazer, há apenas um membro da coordenação que permanece por ali, num abre e fecha das grades de acesso e no controle de possíveis desentendimentos que possam surgir.

Este momento é regido, predominantemente, pelo regime de ajustamento, que está sob a égide do regime de união, juntamente com o regime do acidente. Como diz Landowski (2009:88) “[...] donde o sentido de la vida es puesto en juego a cada instante. Se trata de la constelación de la aventura. Em ella, “[...] por um lado, todo depende de la fuerza y de la presencia de espíritu individual” (sin las cuales no es posible ajustarse al outro ni captar la oportunidad que se presenta)[...]”.

Verifica-se assim um ajustar-se contínuo entre os interactantes. É no pátio coberto, lugar onde está a entrada e a saída do refeitório, que as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental se concentram. Ali a interação entre eles é constante, isso se dá também porque o espaço não apresenta nenhum banco, cadeira ou lugar oficial para que se sentem. Essa situação os obriga a dividir todo o espaço com todos que transitam ali, de modo a interagirem entre si e com o espaço, organizando-se em grupos que ora se sentam no chão, ora caminham e conversam, dissolvendo-se em outros grupos.

Aqui o espaço é o do fazer ser e do poder fazer da autonomia e da liberdade entre os alunos, a regra é aproveitar o intervalo e fazer tudo o que não é possível ser feito em sala de aula.

No piso do pátio coberto, foi pintado um jogo infantil chamado “amarelinha”<sup>16</sup>. As crianças fazem uso dele, se organizando em pequenos grupos de jogadores, o que caracteriza um poder fazer, novas interações sociais entre os colegas fundamentadas no prazer e no lúdico.

<sup>16</sup> Esse jogo consiste na organização de quadrados duplos e unitários justapostos, cujo jogador é convidado a lançar uma pedrinha na primeira casa (quadrados) e depois as outras na sequência e, obedecendo a organização dos quadrados pular de casa em casa até chagar onde a pedrinha foi lançada. Nesse ponto, o jogador deve fazer uso do seu equilíbrio para saltar a casa com um pé só, sem recorrer ao outro pé.



Ainda surgem outros modos de interações, como por exemplo, as trocas dos lanches trazidos de casa. Poucos são os alunos que gozam dessa iniciativa familiar, e alguns outros adquirem na cantina algum lanche que está disponível à venda. Embora a escola ofereça lanche a todos, percebemos também como é possível a reunião de diversas crianças entorno de um “lanche diferente” do oferecido pela escola, é quando ocorre troca de lanches ou um oferecimento de lanche ao colega.

As interações sensíveis na hora do intervalo são da ordem do fazer sentir. Podemos verificar uma espécie de “dança” entre os alunos, um ajuntar-se e separar-se para novamente constituir-se novos grupos com diferentes sujeitos. Toda essa movimentação é possível porque o espaço é totalmente aberto (neste momento a grade que divide os espaços interno e externo fica aberta) e, por isso, as interações têm apenas um limite: o da fronteira entre o muro da escola e a rua.

## CONSIDERAÇÕES

O espaço escolar é uma rede tecida de diversos modos e por diferentes sujeitos. As plantas arquitetônicas se dão a ver como ideais do ponto de vista prático e educativo, mas depois de erguido e, posteriormente ocupado, alguns de seus, se não todos, aspectos revestiram-se de outras significações, estas, dadas pela presença dos sujeitos ocupantes. Trata-se de algo não somente físico, estrutural, arquitetônico, mas também humano, relacional e interacional.

As inscrições feitas pelos alunos nas paredes e portas tornam a escola, antes impessoal, em espaço que abriga a “pessoalidade” e, torna-se assim, também participe da vida e do cotidiano dos alunos. Estabelece-se uma relação de pertencimento da escola na vida dos alunos e da vida deles na escola. Dito de outro modo: a escola passa a ser então “espaço”, nos termos greimasianos, para significar a presença do homem no mundo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. (1990) *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo, Ática.

CALVINO, I. (2009) *Le Città Invisibili*. Milão, Oscar Mondadori.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. (1993) - *Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental*. 2 ed., São Paulo, Edusp, 1999.

FERRARA, L. D. (2008) *Comunicação, espaço, cultura*. São Paulo, Anna Blume.



- FIORIN, J. L. (1992) *Elementos de análise do discurso*. 3 ed., São Paulo, Contexto.
- FIORIN, J. L. (2005) *As Astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2 ed., São Paulo, Ática.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução de Ana Cristina Cruz Cesar: Petrópolis:Vozes, 1975.
- GREIMAS, A. J. e COURTÉS. (1979) - *Dicionário de Semiótica*. São Paulo, Cultrix, [s.d.].
- GREIMAS e COURTÉS. (1991) – *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, tomo II*. Madri, Gredos.
- GREIMAS, A. J. (1992) – *A sociedade refletida: ensaios de sociossemiótica*. São Paulo, Educ.
- HALL, E. (1977) – *A Dimensão oculta*. 2 ed. Rio de Janeiro, F. Alves.
- LANDOWSKI, E. (2002) *Presenças do outro*. São Paulo, Perspectiva.
- LANDOWSKI, E. (2005) *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa*. in Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas, São Paulo:Edições CPS.
- LANDOWSKI, E. (2009) *Interacciones arriesgadas*. Tradução Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima. Pe, Fondo Editorial.
- LAVILLE, C; DIONNE, J. (1999) *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Ed Artes Médicas Sul LTDA; Belo Horizonte.

# IDEIAS PARA UMA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA DO DESENHO

*Rosa Iavelberg e Fernando Chui de Menezes*



Desenho de Fernando Chui

O desenho está na base de todo aprendizado das artes visuais e seu ensino no Brasil se confunde com a própria história do ensino de arte no país. Hoje, todavia, pouco se discute a questão do aprendizado efetivo de sua técnica, dentro ou fora dos espaços escolares, e um grande número de educadores em arte se lança às salas de aula e oficinas de arte – contexto em que o desenho é parte essencial do conteúdo a ser desenvolvido – sem o efetivo conhecimento de sua linguagem e suficiente repertório de suas práticas.

Em contrapartida, boas experiências de formação de professores em desenho têm sido planejadas por artistas que trabalham na área de educação. As ideias apresentadas neste artigo apontam para alguns caminhos didáticos possíveis, frutos das experiências de formação realizadas pelo Prof. Fernando Chuí de Menezes, sobre as quais refletiremos neste artigo, tendo como ponto de partida diversas oficinas de desenho artístico ocorridas no SENAC bem como no curso de formação de arte-educadores da ASSAOC, realizado na oficina Oswald de Andrade em 2010, ambos em São Paulo.

## **SOBRE O DESBLOQUEIO GRÁFICO**

“Quando eu era criança gostava muito de desenhar, mas depois na escola me desencorajaram muito e então, como achei que não tinha mesmo jeito pra desenhar, larguei” (SCHENBERG; 1985, p. 63).

Essa declaração poderia ter sido proferida por inúmeras pessoas que não tiveram estímulo na época escolar e cessaram precocemente suas atividades de desenho. Todavia, ela foi feita por um dos maiores intelectuais e cientistas da história do país – e também fotógrafo e crítico de arte –, o físico Mario Schenberg, e abre a sexta entrevista do livro *Diálogos com Mario Schenberg*, publicado pela editora Nova Stella em 1985, em interlocução com Patrícia Mattar. A fala de Schenberg chama a atenção acerca do bloqueio que se dá sistematicamente no desenho das pessoas em determinados momentos da infância, fazendo com que a maior parte delas cesse sua relação com o desenho, posto que todas desenvolvem essa relação até certo momento da vida.

A esse bloqueio do desenho nomeamos “invenção didática”, ou seja, quando as pessoas param de desenhar o fazem porque observam critérios de execução e ordenações estéticas em desenhos do entorno e da produção em geral e sabem que lhes faltam conhecimentos para apurar seu desenho de acordo com suas novas intenções, e é exatamente nessa hora que a escola não fornece subsídios aos desenhistas em formação.

Um caminho possível é proporcionar, nesse momento, atividades gráficas que levem a diferentes formas de desenhar. Para tanto, pretendemos de antemão estabelecer alguns pressupostos que habitam a ideia de aprendizado do desenho artístico.

Para uma compreensão dos fatores implicados na educação do desenho e de sua técnica, partiremos de uma reestruturação do conceito de desenho e de técnica e

também de considerações relativas a seu gesto, sua mecânica e sua poética para, depois, formular conceitos e hipóteses para a construção de uma pedagogia do desenho baseada em experiências com diversas turmas.

Como professores, buscamos um caminho didático que agregue às práticas do desenho uma maneira de embasar conceitualmente o estudo, de forma que cada sujeito possa refletir sobre seu próprio processo de aprendizado, ainda que após o término do curso. Ao longo das aulas, alguns conceitos a respeito do desenho se abriram e serviram de base para a estruturação de um determinado método de ensino de desenho que apresentamos neste texto.

## **DESENHO COMO ILUSÃO**

O ato de desenhar poderia quiçá ser definido como a maneira de se iludir a visão por meio de linhas. A brincadeira com o conceito de ilusão presente na linha do desenho foi claramente expressa no trabalho de artistas como M. C. Escher, tão admirado por matemáticos, e Saul Steinberg, famoso ilustrador da revista *The New Yorker*.

Toda vez que representamos algo pelo gesto da mão sobre uma superfície reconstruímos uma imagem por um princípio de falsidade e, dessa maneira, a negamos como verdade absoluta. O filósofo Vilém Flusser (2007) discorreu sobre o desenho em sua dimensão de ilusão por meio da técnica e, assim, redefiniu o desenho em expressões como “enganador da natureza” ou “o design na base de toda cultura”.

Ou seja, a construção da linha – gesto primeiro e principal elemento constituinte do desenho como tal – é a primeira ação que mente o objeto de sua representação, sendo que essa linha, na maior parte das imagens reais, não existe com essa qualidade, é apenas a forma como o desenho é capaz de iludir os olhos, acarretando a impressão de distinção entre a figura central do desenho e o fundo que a contrapõe como plano.

O desenho traz ilusão de ritmo, de movimento, de tridimensionalidade, de vida. Você vê linhas rabiscadas, mas enxerga um corpo deitado à sua frente. Enganar os olhos, eis a tarefa essencial do desenhista – e revelar-se enganador, se couber a ironia formal, como nas obras de Escher e Steinberg.

## DESENHO COMO SIGNO

Toda forma de aprendizado do desenho passa por alguma forma de apropriação da maneira como ele está manifestado dentro de cada cultura. O desenho de memória é, na realidade, a memória dos desenhos anteriormente produzidos pelo sujeito, que também é afetada por desenhos vistos e situações ou coisas observadas.

No artigo “Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos das crianças”, os autores Brent e Marjorie Wilson (1997) conceituam o desenho como uma construção de signos a partir de algo que se vê ou se imagina. O “empréstimo” de imagens vistas enriquece os atos desenhistas. Para além da representação isomórfica, o desenho se funda na linha e é sobretudo pelas variações possíveis no tratamento da linha, como, por exemplo, pela leveza e pela densidade, que se desenvolve a poética do desenhista.

## DESENHO DE MEMÓRIA COMO MEMÓRIA DE DESENHO

A memória do desenho é ativada pelo uso do instrumento – lápis, caneta, etc. – e a contemplamos como um aprendizado do corpo todo: a mão e o braço que traçam a linha, o olho que constata a imagem realizada, e o suporte da postura corporal. Não há desenho sem o gesto – o gesto de um corpo. O desenvolvimento do olhar habilita o gesto do traço do desenhista, e o traço – gesto material, virtual ou aéreo de um corpo – é o elemento que possibilita o desenho.

É o acesso à memória do corpo que possibilita o desenho, e aqui preferimos associar o desenho e sua memória particular ao corpo todo e não apenas ao olho e à mão ou a uma parcela de funções sensório-motoras. Assimilar parâmetros em desenho é aumentar o repertório da memória de ações, sempre reflexivas, que ocorrem por intermédio da prática constante e podem ser potencializadas por um método de aprendizado. Tratamos como método de aprendizado e não de ensino, pois se trabalha no sentido de auxiliar o aluno na descoberta de seu próprio método.

O chamado desenho de memória não é jamais o desenho de alguma experiência que possamos ter tido sem contato com o desenho. Ao contrário, o desenho de memória é a memória de nossa própria experiência de desenho. Por essa razão, podemos dizer que o “desenho de memória” seria mais adequadamente chamado de “memória de desenhos”, tanto daquilo que está sendo evocado quanto da memória de outros desenhos que abrem possibilidades a outras execuções.

É dentro desse repertório e da maneira de aprender do sujeito que se configura o saber fazer gráfico capaz de recriar tecnicamente a cultura do desenho onde se está inserido e também de se distanciar dela, ou seja, ser capaz de inventar novas ordenações a partir da reorganização dos elementos assimilados.

### **POR UMA PEDAGOGIA DO DESENHO**

Ao longo de diferentes turmas em aulas de desenho, pudemos constatar que três concepções de desenho prevalecem majoritariamente no senso comum dos alunos: o desenho como representação hiper-realista da natureza, o desenho como projeto e o desenho como criação de bonecos em movimento – o desenho de personagens de histórias em quadrinhos e de animações.

Exemplificamos: boa parte dos participantes dos cursos de desenho costuma vir com a expectativa de conseguir desenhar um objeto, por meio de observação direta ou de memória; um outro perfil, formado muitas vezes por pessoas ligadas ao design e à arquitetura, possui a demanda de criar situações espaciais para demonstração de projetos de objetos e ambientes tridimensionais; outra parcela considerável, formada majoritariamente por jovens apreciadores de HQs e desenhos animados, busca nos cursos alguns fundamentos que ajudem a produzir desenhos nessas linguagens.

Essas três concepções geram, por conseguinte, uma demanda por determinados conceitos de desenho – chamados comumente de técnicas de desenho – e são importante ponto de partida para a construção de uma pedagogia e de uma didática do desenho, sendo a partir e através delas que costuma surgir o interesse do sujeito na busca por um aprendizado sistemático nessa área.

Em desenho, como em outras linguagens, o ensino de questões técnicas ou de conceitos científicos – para usar a expressão de Vygotsky – exige cuidados com a didática, quer dizer, um princípio que pressupõe uma série de ações mobilizadoras do aprendizado, e, por parte do professor, didática – domínio da técnica em si e conhecimento sobre aprendizagem dos alunos.

### **PERCEPÇÃO**

O primeiro aspecto a ser levado em conta é que aprender a desenhar implica uma readaptação dos sentidos. Quando percebemos algo, dizemos que vemos aquilo. Perceber é ver, ver é ler e criar. Em desenho, percepção diz respeito à forma como somos capazes de notar uma imagem, tendo a visão como uma das entradas. Pela

observação da forma em si pode-se perceber, entre outras coisas, a relação figura/fundo, a relação de proporção entre os objetos e as diferentes texturas.

## TÉCNICA

A chegada da Missão Artística Francesa no Brasil no início do século XIX e toda sua decorrência no processo da educação artística no país – analisada por Ana Mae Barbosa (2006) em seu livro *Arte-educação no Brasil* – levou à imposição dos valores neoclássicos e à ideia da arte como técnica e representação, cujo ensino, pautado pela ideologia liberal e pelo positivismo, visava a uma pura preparação ao trabalho ou à pesquisa científica. Essa posição, que sobrevalorizava a questão técnica e seu ensino, foi amplamente criticada e contraposta cerca de um século depois com o advento do modernismo em autores influentes como Viktor Lowenfeld. Esse período acabou por desenvolver uma nova forma de pensar a educação em artes, pautada sobretudo por um novo parâmetro: o da *auto-expressão* ou livre expressão pessoal em detrimento da antiga ideia de técnica como atributo principal da arte. Essa mesma concepção levou praticamente à eliminação do trabalho técnico no ensino de arte – que, importante notar, na escola sempre esteve essencialmente ligada ao desenho –, ou seja, da compreensão das linguagens artísticas em sua dimensão de campo de conhecimento que envolve, dessa forma, uma história de conceitos e faturas a serem apreendidos.

Entretanto, hoje, pesquisando a discussão sobre as questões de ensino técnico em consonância com o gesto expressivo, constata-se outro ponto de origem: o lugar de incerteza. Todavia não a incerteza como gesto de insegurança, mas, ao contrário, como convicção pedagógica – e, por que não, estética – ligada à preservação do mistério em toda e qualquer reflexão científica sobre temas que envolvem arte e sensibilidade. O biólogo Humberto Maturana (2005), em seu livro *Emoções e linguagem na educação e na cultura*, definiu o conceito de linguagem como o “domínio das coordenações consensuais de conduta” (p. 24). Para ele, a linguagem é o elemento que nos une, e não algo a nos separar. Em consonância com o pensamento de Maturana, cremos que se deve ter, sim, a atenção para o trabalho formativo, as chamadas “técnicas” de desenho – ainda mais sob a real demanda dos alunos que buscavam o curso livre do SENAC –, não sob o enfoque de algo meramente instrumental, mas como um primeiro convite à compreensão das linguagens recorrentes na história do desenho e como possibilidade de ampliação prática do repertório de ações envolvidas no conceito de desenhar.



Estimular o esforço do aprendizado de conceitos e técnicas sem bloquear o desenvolvimento da expressão do gesto pessoal de cada aluno é o “diapasão” que não vibra fórmulas e metodologias fechadas.

O estudo da técnica entre as linguagens artísticas quer dizer muito mais do que aprender uma ferramenta. Na Grécia antiga, o nome dado para arte era *techné*, ou seja, já trazia em si o princípio de ser algo invariavelmente mediado por uma técnica. A etimologia da palavra desenho vem do latim *designo* (de-signo), que, assim como outras palavras ligadas a essa origem etimológica, caracteriza a ideia de intenção e de significação. Dessa forma, adentra-se aqui nessa questão tão essencial quanto delicada ao pensarmos os processos de aprendizado do desenho. A técnica é algo que possibilita a arte. Mas qualquer artista desenvolve uma técnica própria no estudo de técnicas. Assim sendo, fica claro que a intenção do aprender técnico é autorizar o fazer criativo, abrir portas para que o sujeito se descubra em sua própria forma técnica e sua poética pessoal.

Quando tratamos das técnicas de pintura, por exemplo, nos referimos ao uso dos pincéis de cerdas adequadas para cada suporte, do tempo de secagem das tintas, construção das cores, etc. Se tratarmos da gravura nós poderemos lidar com o polimento correto das chapas para evitar “ruídos” no momento da impressão e com processos específicos de gravação como água-forte, ponta-seca, entre tantas. No caso do desenho, temos as especificidades de uso adequado dos meios e suportes como nas linguagens já citadas e como nelas o termo “técnica” diz respeito também aos conceitos a serem apreendidos pelos sujeitos.

É sobre o desenvolvimento desses conceitos e o refinamento da percepção que nos parece importante a busca por criar sequências de aprendizagem para o trabalho com grupos de alunos.

## **PENSAMENTO**

O desenho desconstrói a imagem e organiza a forma pelo gesto do traço, descobrindo em si uma nova maneira de interpretação do mundo – estruturada e sistemática – mas sob uma dimensão cognitiva própria, de produção de pensamento fora da linguagem verbal, e que não precisa necessariamente ser transcrito para ela, algo que explicaria a fala usual de diversos desenhistas profissionais que não compreendem o desenho como meio de pensamento.

A maior parte dos desenhistas não atribui o desenho a uma forma de inteligência e

sim, a um trabalho da sensibilidade. A palavra *pensamento* costuma ser usada para descrever atividades discursivas e raciocínios lógicos que, geralmente, passam pela construção de estruturas matemáticas, lógicas ou linguísticas. Por outro lado, ao imaginarmos uma cena dentro de nossas mentes, podemos fazer com que coisas aconteçam, podemos descrever detalhes de imagens mentais; se houver experiência anterior de desenho, poderemos até mesmo traduzir de alguma forma aquilo que imaginamos. Isto tudo é trabalho de pensamento, contudo o processo de composição por linhas parece passar por outras áreas da mente diferentes daquelas em que nos acostumamos a juntar ideias verbais para sintetizá-las em forma de discurso.

O desenho se dá sob outro modo de pensar. O pensamento não é, como o senso comum costuma concebê-lo, apenas um campo da mente humana exclusivo da linguagem verbal e de códigos linguísticos, mas também um processo que se dá à margem das palavras. O desenvolvimento de um grafismo particular pode, dessa forma, ser concebido como uma maneira de pensar do artista. Não há desenho sem pensamento; e não haveria ensino de desenho sem um pensamento estruturado sobre os seus processos.

## OS CONCEITOS DO DESENHO

### CONCEITO 1: A LINHA

Muito do que se percebe na beleza de um desenho tem a ver com a beleza da linha cultivada pelo desenhista. A despeito de muitos desenhos trazerem um trabalho muito grande com figura humana e luz e sombra, é exatamente a sua linha – por vezes densa em tonalidades, por vezes solta como passo de dança – que torna os trabalhos tão fascinantes.

A linha é o elemento mínimo do desenho e o início do curso se fez sempre a partir da reconstrução do conceito de linha. Ao ser definida como algo irreal – a linha é aquilo que separa a figura do fundo –, precisa ser redescoberta pelo aluno.

Essa redescoberta da linha no papel deu início à discussão das atividades de desenho em sala de aula. Porém, antes disso, fez-se necessária a redescoberta do olhar, no sentido agora não apenas de constatar um objeto, mas de perscrutá-lo para deixá-lo revelar-se em minúcias diante desse olhar. Inicia-se assim o olhar qualificado que, na verdade, fundamenta-se, no desenhista, em dois olhares: o olhar perceptivo,

capaz de ver de forma qualificada uma imagem; e o olhar gerador, capaz de projetar uma imagem nova sobre um fundo escolhido.

É no desenvolvimento desse primeiro olhar que se percebe a maior dificuldade das pessoas que ainda não estão familiarizadas com a linguagem do desenho: aprender a ver aquilo que já se olhou. A dificuldade de perceber os elementos visuais, sobretudo diante de outras pessoas que são capazes de fazê-lo, costuma gerar nos sujeitos a impressão de um embaraço de uma limitação pessoal, ou seja, de não ser capaz de ver aquilo que se apresenta à sua frente.

Não há nada de óbvio na ciência do desenho: parece natural quando uma criança é capaz de assimilar a cultura do desenho de sua época por si ou com mediações didáticas. Entretanto, ela também aprende, tem seu método que falta ao adulto cujo processo de aprendizagem foi interrompido ou mesmo mal orientado.

Foi interessante realizar com as turmas uma atividade bastante comum no ensino de desenho, o desenho “cego” ou “semicego”, em que se evita ao máximo o olhar para o desenho e sim para a imagem a se captar, em linhas, as irregularidades apresentadas pelos limites das figuras concretas e o fundo que os distingue. Dessa forma nascem as linhas possibilitando o desenho.

O desenho foi apresentado primeiramente pelas linhas que montam as formas e, posteriormente, pelas que criam tramas, ou seja, formas de esboçar texturas diferentes com traços. Pela linha traz-se a ideia de movimento, pelo simples gesto de uma linha começar em certo ponto e acabar em outro.

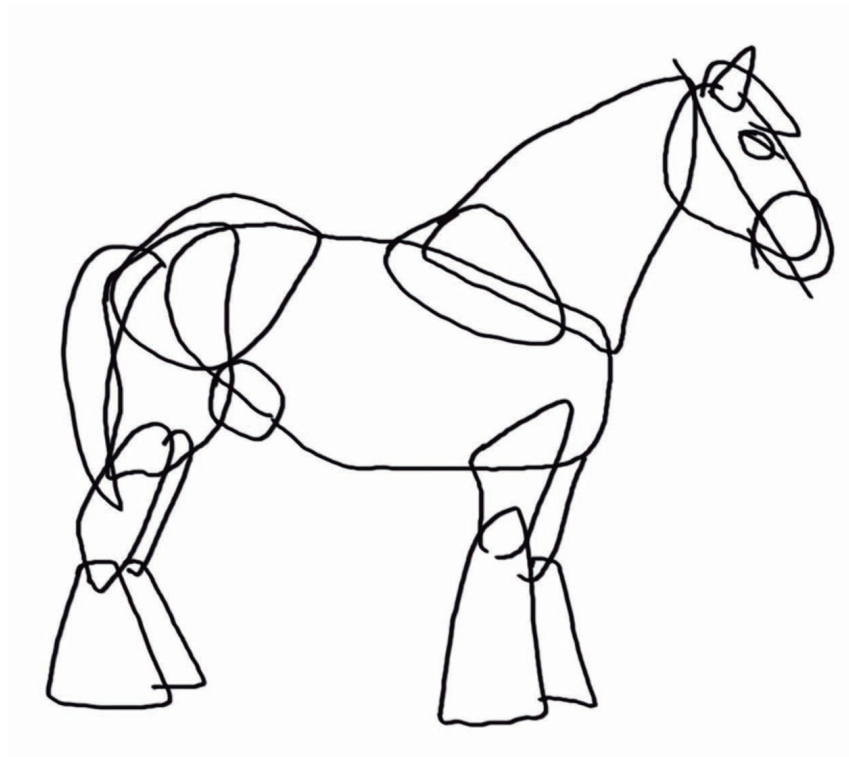
Também relacionada ao trabalho da linha, outra questão abordada por todo o curso é a da leveza. Parafraseando o poeta Paul Valéry – citado por Ítalo Calvino (1990) nas *Seis propostas para o milênio* (proposta 1: leveza), pode-se dizer que no desenho é necessária “a leveza do pássaro, não da pluma”. Para evitar os traços descontínuos e a preocupação com o desenho “certo” – que costuma ser, para os alunos, aquele em que as linhas se fecham –, desenvolveram-se atividades em que eles deveriam desenhar de forma veloz, traçar elipses múltiplas e correr o lápis pelo papel até que tivessem a impressão que ele sai de seu controle racional. Essa questão foi abordada direta ou indiretamente em todas as aulas, em atividades específicas ou meras observações sobre a maneira como os alunos trabalhavam em suas imagens – a pressão sobre o lápis, a maneira como o seguravam, o cuidado com o papel e a percepção sobre o traço de desenhistas foram assuntos relevantes a essa área de estudo.



**Exemplo 1 – A Linha**

## **CONCEITO 2: PROPORÇÃO**

No início do aprendizado técnico do desenho – sobretudo na fase adulta, como é o caso dessas experiências de formação – o trabalho se dá majoritariamente pelo desenho de observação. Na maior parte das vezes em que alguém se frustra com seu próprio desenho, o elemento principal que leva a julgá-lo ruim é a proporção. Ao desenhar um nariz muito grande ou um queixo pequeno demais para o rosto, o aluno se desaponta com sua criação e, por não ser capaz de perceber com clareza o conceito de proporção, atribui sua imperícia à falta de “dom” (ideia esta, de dom, que costuma dificultar o processo de aprendizado do desenho).



### **Exemplo 2 – Proporção**

Para dar conta dessa dificuldade, foi proposto às turmas um desenho de observação de outro desenho, mas somente focado nas relações de proporção entre as partes da figura. Ao final, deveriam repetir algumas vezes a mesma atividade, até se aproximarem mais das proporções da imagem observada. Por se preocuparem apenas com essa questão, os alunos puderam desenvolver melhor as formas e a maioria dos estudantes conseguiu chegar a um resultado próximo das proporções reais da figura-modelo.

### **CONCEITO 3: PERSPECTIVA**

O trabalho de perspectiva foi realizado através de uma conversa sobre a evolução da ideia de perspectiva através da história da arte e de como a técnica de perspectiva desenvolvida no renascimento tem sua importância relativa, dependendo da intencionalidade e do conceito de cada meio ou trabalho artístico. Como exemplos, foram apresentados slides com imagens de ilustrações orientais e de *games* – jogos de interface digital – em que se expressa a perspectiva isométrica, ou seja, técnica em que se mantém um ângulo de 45° entre as formas desenhadas, mantendo a

proporção igual entre as figuras ainda que em posições que apresentam diferentes distanciamentos entre elas (em contrapartida à noção da perspectiva naturalista, em que quanto mais longe se quer representar o objeto, menor é a figura).

A técnica de perspectiva clássica foi apresentada em apenas um dos encontros, em atividades com 1, 2 e 3 pontos de fuga, mas a atividade principal se focou na construção de um cômodo, casa ou cena com apenas um ponto de fuga ou na reconstrução de um ambiente a partir de uma fotografia. Com o uso de slides, a história da perspectiva foi abordada por meio de imagens de obras de arte que agregam o conceito perspectiva por modelos distintos, da pintura egípcia e da gravura do cordel nordestino, que trabalham de maneira elementar por perfis e visões frontais, passando pela gravura japonesa, que traz a perspectiva chamada isométrica (em que não há hierarquia de tamanhos entre as formas mais distantes ou mais próximas do olhar de quem vê), pelas imagens renascentistas, que trazem a descoberta da técnica de perspectiva por pontos de fuga, até imagens modernistas, que trabalham a expressão em detrimento dessa técnica, mesmo que consciente de suas possibilidades. As ilustrações de histórias em quadrinhos juvenis foram exemplos recorrentes nessa atividade, pois se utilizam sempre da perspectiva clássica para a construção de cenas.



**Exemplo 3 – Perspectiva**



Com o pedido de não utilizarem réguas ou esquadros, o trabalho com pontos de fuga foi realizado com a atenção de se manter a naturalidade do traço, assim como a compreensão de que, a não ser em abstrato, as formas dificilmente se veem em retas perfeitas, mas em um espaço de relativas curvas e irregularidades que fazem da imprecisão manual um artifício interessante, além de sua expressão caligráfica.

Da construção de caixas e salas em perspectiva à reconstrução de ambientes a partir de fotos de revistas, alguns alunos apresentaram fluência na atividade, enquanto outros demonstraram grande dificuldade em lidar com a abstração das linhas retas que compunham cenários de profundidade.

Ao tratar do conceito de perspectiva ao longo do curso, o ponto principal foi discutir a noção daquilo com que a palavra em si faz analogia no contexto prosaico: o ponto de vista como elemento estruturador do discurso do desenhista.

#### **CONCEITO 4: TEXTURA**

A partir do exercício de desenho de texturas a lápis foram trabalhados conceitos mais avançados do trabalho do desenho, como a impressão de profundidade e a de produzir sensações de diferentes materiais. Demonstraram-se diferentes tratamentos com linha pura (formas geradas apenas por linhas, sem impressão de tons), com tons de linha (impressões de tonalidades e texturas geradas por tramas feitas a partir de linhas) e com tons puros (camadas de cinza feitas com grafite).

Essas atividades foram realizadas a partir da segunda metade do curso, quando os alunos já estavam mais íntimos das linhas puras e puderam mais facilmente compreender a ação artística dos tons de cinza na construção das sombras e luzes.





**Exemplo 4 – Textura**

## **CONCEITO 5 – LUZ & SOMBRA**

De uma forma particular, a intenção das atividades que visavam a luz e sombra foi trazer o olhar do sujeito às diferentes maneiras de expressar ideias gráficas de sombreados. Os alunos realizaram basicamente duas atividades: o trabalho com cinzas em *degradés* – mais tarde viriam a preencher todo o desenho final em tons de cinza – e o trabalho de *alto-contraste* – primeiro do preto sobre o branco e depois em *desenho negativo*, ou seja, de giz pastel branco sobre papel preto –, onde o branco expressaria as partes mais iluminadas do desenho.

O trabalho de cópia de fotografias – ou mesmo de outros desenhos – trouxe em muitos casos uma facilitação para o processo de desenho de observação. Serviu igualmente como preparação para o desenho de observação de modelo vivo para realizar os esboços e somente aos últimos desenhos era dado um tempo maior, de até meia hora. A despeito de a atividade com modelo vivo ser praticamente insubstituível em sua natureza, o trabalho sobre fotos e desenhos garantiu certa calma, facilitando o processo de percepção do traçado das linhas e tons em cada desenho.



Exemplo 5 – Alto-contraste



Exemplo 6 – Desenho negativo

O trabalho de desenho com tons puros – tonalidades de cinza da grafite – serviu também para revelar estilos pessoais de grafismo e invariavelmente cada aluno imprimia uma maneira própria de tratar a questão. Nessa atividade, pôde-se perceber o avanço individual dos alunos que, com raras exceções, desenvolveram-se de forma evolutiva. Ao mesmo tempo em que se prestava atenção à demanda de aprendizado de representação dos alunos, o estímulo ao desenvolvimento pessoal do grafismo e da expressividade do traço foram questões centrais para a união entre técnica e expressividade no contexto do ensino do desenho.



**Exemplo 6 – Tons puros**

Dessa forma, os alunos iniciam uma nova forma de olhar as imagens, não apenas pelas linhas geradas pela distinção figura-fundo, mas pelo olhar para os detalhes subjacentes, ou seja, as texturas formadas fora dos limites das linhas.

## **OBSERVAÇÕES FINAIS**

O diálogo com as práticas sociais de desenho costuma ser a base para quem quer aprender a desenhar. Consciente ou não deste fato, cada desenhista, ao realizar sua arte, o faz filiado à referência das memórias de desenhos vistos ou feitos. Na educação escolar o desenho também tem sua história, acompanha as práticas pedagógicas que concebem formatos diferentes à sua aprendizagem, concepção e fatura. Na esteira das transformações que configuram o ensino do desenho na sala de aula situa-se a educação contemporânea, que reitera o valor da experiência em práticas artísticas dos professores de artes visuais como base de sua formação para o ensino. Entre estas práticas encontra-se a apropriação do desenho como linguagem com marca pessoal. Cabe aos formadores de professores de artes visuais criar as estratégias didáticas adequadas para que se possa aprender a desenhar para ensinar crianças e jovens a desenhar.

A aprendizagem da linguagem não é por fim a única em jogo nas práticas de quem ensina a desenhar, mas é importante, na medida em que garante ao professor experiência com processos de criação, sua natureza e seus embates. Uma sequência didática bem planejada pode promover a experiência necessária ao professor de arte em formação inicial ou continuada. Depende-se das experiências anteriores daqueles que participam da formação para saber como planejar as intervenções adequadas a cada grupo de professores.

Cada formador de professores precisa dominar práticas artísticas de desenho para ensiná-los a desenhar. Entretanto, cada qual criará métodos para que os alunos/professores aprendam a desenhar por intermédio de experiências de percursos criativos. Este artigo busca não a explicitação de uma fórmula ou método único, mas a expressão de alguns caminhos que podem vir a ser úteis como modelos a oficinas de desenhos de adultos, sejam eles educadores em arte ou simples interessados no desenvolvimento da linguagem do desenho.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CEDRAN, Lourdes. (Coord.). *Diálogos com Mario Schenberg*. São Paulo: Nova Stella, 1985.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Vols. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-75.

# PROCESSO DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO DE CASO

*César P. Cola e Dianni Pereira de Oliveira*

## INTRODUÇÃO

Diferentemente de outros escritos, este trabalho inicia-se relatando uma experiência realizada na Educação Infantil, para depois proceder a uma reflexão sobre tal prática apresentada. O texto pretende ser significativo a um público que lida diariamente na Educação Básica, ou seja, professores atuantes na prática educacional escolar, assim como também na Educação não escolar.

Apesar de existirem poucas pesquisas na área do desenho infantil, é nítida a carência de investimento intelectual neste campo (COLA, 2006), inclusive, sendo a estética uma linguagem que escapa ao verbal, ser uma necessidade premente na infância ou em qualquer outra idade do ser humano (IAVELBERG, 1995; RILKE, 2001).

## ANTÔNIA: DESENHOS E COLAGENS AOS CINCO ANOS

### RELATO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS DESENHOS

A produção desses desenhos foi desenvolvida na Educação Infantil com a professora de Arte Antônia Barros (pseudônimo), sendo que o plano de aula foi elaborado por ela junto com o pesquisador César Pereira Cola. A prática de desenho com as crianças aconteceu no Centro Municipal de Educação Infantil Marlene Orlandi Simoneti, situado no Bairro de Goiabeiras, na cidade de Vitória, ES. A faixa etária do grupo gira em torno de cinco anos, sendo que o nome da criança também foi substituído por pseudônimo.

Inicialmente, foi proposto para as crianças que desenhassem espontaneamente, que elaborassem qualquer desenho que desejassem. Cada criança executou dois ou mais desenhos; o material empregado, nesse primeiro momento, foi o lápis de cera. Como geralmente acontece, as crianças desenharam com satisfação, pois sentem muito prazer quando realizam atividades artísticas de desenho livre orienta-

do. Nesse contexto, privilegiamos o momento da produção livre, como uma das muitas possibilidades de trabalho artístico direcionado para a criança, pensando em sua formação como leitor/fruidor da Arte produzida neste e em outros momentos históricos, mas, antes, como produtora ela mesma de uma linguagem artística aperfeiçoada no gesto e na educação de sentimentos estéticos (IAVELBERG, 2006; PILLAR, 2007). Consideramos, no entanto, importante ressaltar que a atividade livre e espontânea de desenhar na Educação Infantil deve ser acompanhada pelo adulto, promovendo um retorno a essa criança – através de comentários e escuta do que a criança fala sobre o seu desenho. Orientações técnicas e conceituais sobre composição e utilização do material também são muito enriquecedoras quando adaptadas à faixa etária.

Os resultados apresentados apresentaram-se diferentes uns dos outros: alguns ocupavam todo o espaço da folha A4, outros preferiam situar o desenho em determinada parte da mesma. Notamos, nesse ponto, a preocupação do adulto com o produto final da produção infantil, pois muitas vezes a criança está interessada somente no ato de desenhar e na experiência que pode obter tão somente do fazer, da experimentação. (LOWENFELD, 1977; COLA, 2007).

Após a etapa de desenhar com o lápis de cera sobre o papel, a professora guardou os trabalhos obtidos para retomá-los na aula seguinte (alguns dias após). Nesse segundo momento da criança com o desenho, a professora Antônio colocou sobre a mesa, ou até mesmo no chão (pelo fato de alguns preferirem se assentar no chão) tubos de cola e pequenos papéis coloridos de revistas – alguns brilhantes, outros foscos, com pedaços de letras, números, fotografias de pessoas, paisagens etc. - previamente recortados, geralmente em forma de quadriláteros irregulares, com dimensões que variavam entre dois e um e meio centímetro.

Ela entregou os desenhos, solicitando que cada criança investisse um tempo em olhá-los, observando com detalhes o que haviam produzido. Dialogou, fez comentários sobre os desenhos, escutando o que algumas crianças falavam sobre sua produção. Estavam de fato interessadas nos pedaços de revista espalhados sobre a mesa e o chão: tocando-os e manuseando-os, como pequenas novidades a eles apresentadas. Foi considerada a diferença que cada sujeito possui em seu desenho individual, ou seja, Antônio esclarece com muita ênfase que cada um possui um desenho próprio, diferente do elaborado pelo colega, reforçando que essa diferença deve ser respeitada e que, a seu modo, todos sabem e podem desenhar. A professora privilegiou o momento reflexivo e de observação coletiva, com o intuito de ampliar



o universo visual e artístico da criança, esclarecendo que sua produção entre os demais é diversa, embora integrada ao grupo no qual está inserida. (IAVELBERG, 2006; PILLAR, 2007).

Em seguida, Antônio pediu que as crianças escolhessem um de seus desenhos e que colassem os pequenos papéis coloridos recortados *sobre o mesmo, dentro do contorno da forma desenhada*, sendo nesta tarefa de intervenção encerrado este segundo encontro.

Na reunião seguinte, alguns dias depois, a professora trouxe os trabalhos produzidos no primeiro encontro e pediu que escolhessem outro desenho e procedessem da mesma forma, solicitando agora que colassem esses pedaços de papel *do lado de fora, em volta, no fundo do desenho*.

Desses encontros de produção e intervenção, temos dois resultados para serem analisados: as colagens *dentro dos limites* da forma desenhada e as colagens *em volta* dos desenhos executados.

## **SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS**

Ao iniciarmos a análise dos trabalhos produzidos pelas crianças, pensamos que este exercício deve estar fundamentado primordialmente em questões expressivas relacionadas à utilização da forma no espaço bidimensional: de que maneira as crianças resolvem graficamente a ocupação do espaço com formas produzidas por duas linguagens distintas, o desenho livre e a colagem/intervenção sobre estas produções. Aspectos relacionados ao tema, ao conteúdo serão menos significativos nesta análise, pois entendemos que o enfoque proposto relaciona-se ao texto visual compositivo, sendo que a relação topológica também ocorre quando se estuda um texto visual sob esse aspecto.

Inicialmente, a professora apresenta aos alunos duas propostas:

- 1) desenhar, arquivar dois ou mais desenhos e, em outro momento, elaborar colagens *sobre um desses desenhos*;
- 2) desenhar, arquivar o desenho e, em outro momento, elaborar colagens *ao redor das formas executadas sobre outro desenho escolhido* (sem ultrapassar a linha que define a forma).



**Figura 1** – Dois desenhos de Gabriel (5 anos). Lápis de cera e colagem s/ papel.

A figura 1 nos apresenta dois desenhos de uma mesma criança. O desenho da esquerda segue a orientação 1 (colar os recortes dentro do contorno do desenho) e o desenho da direita segue a orientação 2 (colar os recortes em volta do contorno do desenho).

Convém observar como os diferentes procedimentos interferem no desenho previamente elaborado pela criança, sendo significativo para ela executar a colagem por considerá-la uma possibilidade de promover transformação em seu trabalho. A ação potencializa transformação e enriquecimento do pensamento traduzido em produção gráfica realizada em momento anterior. Retomando o que havia realizado. Res-significando um texto executado, a criança trabalha uma importante possibilidade de ampliar sua visão partindo da primeira ideia, reconsiderando e transformando seu pensamento e conseqüentemente sua produção. Professores que trabalham com desenho junto a crianças sabem da dificuldade de orientar o aluno a ter um pouco de paciência, retomar o que desenhou, procurando aprimorar seu trabalho visual. Existe uma forte tendência em terminar desenhos apressadamente, sentir-se satisfeito com a primeira ideia, fazer outro desenho, partir para outra atividade qualquer, ir para o pátio, conversar com o colega, enfim, encerrar a tarefa pedida e ir a ocupar-se de outras.

Desse modo, ao propor o retorno à produção do encontro anterior, submetendo-o a intervenções com uma linguagem diferente do desenho com lápis (nesse caso, da colagem), a professora proporciona um espaço de reflexão. Tal procedimento se mostra necessário como modo de educar estética e artisticamente na fruição não apenas das obras de arte consagradas pela história, mas do cotidiano e da produção das crianças e de seus pares (PILLAR in BARBOSA, 2007).

O papel previamente recortado pela professora é também um fator de interferência no trabalho da criança sendo tal interferência positiva. Em outros momentos, a criança pode recortar esses papéis coloridos, produzindo sua própria fonte de intervenção, pontuando e impondo tamanhos, formas e cores à qualidade de sua produção.

Observamos que desenhar e colar sobre o desenho produz um efeito bastante diferente do desenhar e colar em volta (no fundo) do mesmo, conforme pode ser visto na figura 1. No entanto, as singularidades da criança no ato de expressão visual estão presentes tanto no desenho com o lápis, quanto na colagem (Cola, 2003/1).

A criança é, mesmo em representações distintas, livre para realizar a (re)leitura de seu próprio trabalho, interferindo sobre o produzido, estabelecendo diálogo entre o antes e o agora, entre o que é e o que pode vir a ser (devir).

Quando propomos à criança a opção de lançar mão destes procedimentos distintos, proporcionamos um importante exercício de percepção visual e ocupação de espaço plano, o que implica em noções de forma e fundo; dentro e fora; de conter e estar contido; anterioridade e posterioridade, ampliando suas possibilidades de ver, pensar, produzir e interferir sobre seus discursos visuais.

Assim, propostas práticas relacionadas ao fazer determinada atividade, enriquecem o processo de criação poética da criança, enquanto trabalha simultaneamente sua capacidade de percepção e acuidade visual. Numa visão Benjaminiana de infância, a criança se encontra inserida na história, numa classe social, sendo parte de uma cultura e produzindo sua própria cultura (KRAMER, 1996).

Retornando à proposta aqui analisada, nota-se que a criança retoma seu desenho com uma determinada tarefa bastante definida. Tal procedimento a coloca como observadora do trabalho executado, tendo que transformá-lo com um material que agora também é seu objeto de reflexão. Apesar da criança estar livre para executar seu trabalho, possui uma série de procedimentos simples (escolher os recortes,

passar cola, determinar o local a ser colado) que privilegiam o cognitivo, o afetivo, a coordenação motora; orientações propostas e regulamentadas pela professora que acompanha os processos, sem permitir que a prática se transforme no indesejável *laissez-faire*.

Destacamos, desse modo, o importante papel do professor na Educação Infantil, o qual, embora permita certa liberdade de criação para seus alunos, estabelece orientações para que a prática das crianças seja produtora de sentido para elas mesmas e para seus pares (colegas, professores, familiares). Nossa proposta, juntamente com a professora, era de promover o acesso a um exercício que levasse em consideração o que seus alunos traziam como prática cotidiana anterior aos encontros aqui relatados, somando algo completamente novo, compreendendo e preconizando que esta dimensão deve sempre ser considerada.

## **DE DENTRO PARA FORA E DE FORA PARA DENTRO**

Retomamos os trabalhos dos alunos, tendo como eixo central de análise a influência que a intervenção sofrida fora da linha limite do desenho ( figura 1 à direita) exerce sobre a produção gráfica inicial e como a segunda intervenção (figura 1 à esquerda) mantém as formas pré determinadas pela criança, de certa forma conservando a estrutura inicial de seu discurso visual.

Mais do que simplesmente obedecer instruções dadas pela professora, Gabriel intervém sobre seu desenho de maneira vigorosa, ressignificando as orientações propostas à sua maneira, sendo possível a nós, professores de Arte, estabelecermos um paralelo entre o que a criança aprende fora e dentro dos muros da escola e que vem, de uma maneira ou outra, a estabelecer diálogo com sua produção gráfica, a saber, o desenho que ela produz. Pois se pensamos a criança como um ser social, inserido num contexto histórico e consumidor tanto quanto produtor de cultura, não nos parece difícil estabelecer uma leitura sobre seus processos de mediação simbólica, quer seja na expansão (como observamos nas colagens da figura 1 à direita, que embora apresentem elementos muito próximos, sugerem uma formação crescente de “super nova” a ganhar o Universo), quer seja na sintetização da forma, contida em si mesma (como na figura 1, à esquerda, feito estrutura atômica que garante em si mesma a potência de força geratriz).

Obviamente, seguimos a nossa própria leitura dos trabalhos produzidos pelo aluno, pois entendemos que as crianças são capazes de inventar seus próprios subcontextos.

tos, dentro dos contextos criados pelos adultos, sendo que tudo o que procedemos como “leitura”, parte de nossos referenciais contaminados pela condição adulta, ficando os verdadeiros significados e intenções visíveis e notórias somente às crianças (CORSARO, 1985, in GRAUE E WALSH, 2003; BERGSON, 2003).

Além do texto visual apresentado, na expansão e na contensão do gesto da produção infantil, lembramos que a criança habita um meio pensado para ela por um adulto: na proposta dada pela professora, nos recortes de tamanhos selecionados para a intervenção, nos materiais disponibilizados para a prática e nos momentos de produção, revisão, reflexão e intervenção, embora a criança se aproprie de todos estes elementos e cenários, assimilando-os mais do que os sofrendo. (MEREDIEU, 1991; MARTINS, 2007).

Ora, se nos voltarmos novamente a observar a figura 1, comparando um desenho com o outro, observamos que Gabriel conserva determinados aspectos que considera essenciais, pois as dimensões das figuras nas duas ilustrações são bastante próximas. Elas apresentam grandes cabeças, com braços curvados para baixo. Seu traço, sua pressão sobre a folha é forte e a colagem muito fechada, com muitos recortes agrupados, encostados uns nos outros. Esse espaço pequeno entre um recorte e o outro torna visível uma linha extremamente forte (figura 1, à direita): observe os braços, a cabeça e as pernas que ao mesmo tempo é tronco da figura. Agora, na figura à esquerda, vemos como seu traço de lápis de cor sobre papel é igualmente forte no desenho, causada pela pressão exercida pela mão sobre a folha.

A colagem, por outro lado, trouxe para o desenho uma clara questão de domínio entre os elementos forma e fundo; ou seja: na proposta de se colar sobre a figura humana, pode ser observado que a mesma deseja ganhar o espaço, ocupando-o imperiosamente: ela invade o espaço circundante sem timidez, dominando seu entorno com imponência. Na proposta de executar a colagem sobre o fundo, ambiente no qual situa a figura, o espaço circundante parece disputar território com a figura humana desenhada. Acreditamos que o observador consegue perceber uma espécie de desejo desse espaço circundante em ocultar a figura. Tal visualidade enfoca a importância que a criança deposita na colagem no ato de sua execução, sendo significativo também por afirmar na criança a importância da existência do entorno de uma figura desenhada.

## CONCLUSÃO

Visualmente, os dois processos são importantes por conseguirem despertar na criança o interesse por questões da visualidade, do gesto criativo, expressivo em espaço bidimensional. O exercício mantém as crianças concentradas na produção plástica, que esboça um resultado significativo para o observador e para quem a executa. Entendemos que esse fazer, que traz novas possibilidades à criança, pode e deve ser explorado na Educação Infantil, como caminho de expressão e de produção criativa, num processo de conhecimento do mundo via criação, pois “enquanto a criança cria o mundo, ela revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra” (KRAMER, 1996). Lembramos que os materiais a serem explorados são diversos na natureza e nos meios de produção humana, podendo ser botões, sementes, folhas, tecidos, pedaços de plástico, de metal dentre muitos outros.

Finalmente, ressaltamos a importância da segunda etapa, quando o desenho é revisto e reavaliado pela criança, para posteriormente sofrer intervenções por meio de colagens. Compreendemos esse exercício de retomar o trabalho executado como sendo de suma importância, pois desenvolve no indivíduo a questão de repensar o que está realizando, contribuindo para a percepção de ações e realizações em Artes, fugindo do imediatismo de desenhar apressadamente sem refletir, ampliando a possibilidade de ver e rever seu desenho.

## REFERÊNCIAS

BERGSON, Henry. *Creative evolution*. New York: Dover, 2001.

COLA, César Pereira. Arte na educação infantil: competências. In: ROCHA, C. *Arte: limites e contaminações*. Salvador: UNIFACS/ ANPAP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o desenho infantil*. Vitória: EDUFES, 2006.

\_\_\_\_\_. Maíne Clark: arte em processo na infância. In: *Anais [Recurso eletrônico] do III Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Semióticos*. Vitória: CD POINT – 1 CD ROM, 2007.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Z. (coord.). *Arte em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

LOWENFELD, Victor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MEREDIEU, Florence de. *O Desenho Infantil*. São Paulo: Cultrix, 1991.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino da Arte in BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Globo, 2001.





# A ARTE COMO DESVIO: INVESTIGAÇÕES SOBRE A POÉTICA DE CILDO MEIRELES

*Juliana de Souza Silva Almonfrey*

Na abrangência da produção artística brasileira, localizada nas décadas de 1960 e 1970, e na amplitude das problemáticas que elas encerram, o artista carioca Cildo Meireles desenvolve seu trabalho como partícipe de uma substantiva alteração do modo do fazer artístico, marcado por um forte experimentalismo e por um estreitamento da relação arte e realidade (social, política, cultural).

Vemos, nessas décadas, a configuração de um quadro que aprofunda as transformações dos mecanismos de interação e recepção da obra de arte, além da formação de um estado de pluralismo artístico pela instauração de meios, códigos e signos inéditos. Ao adentrar nesse ambiente de efervescentes transformações, o jovem artista recém chegado da cidade de Brasília<sup>17</sup>, vivencia uma ampliação sua própria prática artística, até então, exclusivamente dedicada ao desenho, para se destinar a uma produção voltada à problematização da natureza da arte e do seu sistema, realizando trabalhos que promovem reações reflexivas no público, com soluções instigantes e provocadoras de estranhamentos.

Atraído por tantas questões que fazem parte da vida humana, sem aspirar unidade, mas abertura de linguagem, seu trabalho vem ganhando nos últimos anos uma visibilidade internacional no território artístico de forma surpreendente<sup>18</sup>. Por um lado, ele reflete o diálogo intenso e a experimentalidade criativa que o artista manteve com seus pares da neovanguarda brasileira das décadas de 1960 e 1970. Por outro,

---

<sup>17</sup> No ano de 1967 Cildo Meireles deixa Brasília, onde viveu sua adolescência e retorna para sua cidade natal, Rio de Janeiro.

<sup>18</sup> A obra do artista recebeu no ano de 2008 uma exposição na *Tate Modern*, em Londres. Os trabalhos expostos iam de minúsculas peças, como *Cruzeiro do Sul* (um cubo de 9 milímetros, feito de carvalho e pinho), a grandes instalações como *Através* e *Desvio para o Vermelho*. A mostra, ao reunir um significativo número de objetos, instalações e projetos em desenhos do artista, realizados entre 1967 e 2008, apresentou a diversidade de sua obra. Apesar de não possuir o um perfil retrospectivo, mostrou os caminhos percorridos pelo artista, nos quais notamos a exploração de temas que aludem à física e à matemática, ao espaço e ao território geográfico, às relações humanas e às situações da conjuntura político-social.

revela o desenvolvimento de uma poética com luz própria e uma coerência interna que se faz em articulação com a atualidade da produção internacional, enquanto uma noção de pesquisa contínua.

Especialmente no início de sua carreira, percebemos que o artista apresenta uma prática passível de identificações com diferentes abordagens experimentais (ambientais, conceituais, arte povera, etc), cujos limites parecem tênues, muitas vezes se misturam. Sem estar vinculado a nenhum grupo, seu trabalho não permite rotulações a uma manifestação artística única. Pensamos que se torna mais adequado falar de passagens, um transitar livre do artista por vários caminhos. Na década de 1970, nota-se uma espécie de “trânsito” de Cildo pelo campo da arte conceitual, revelador de uma expansão de sua própria prática em busca dos domínios alargados da arte contemporânea.

Na observância desse trânsito, chama-nos a atenção como o artista realiza trabalhos que dão primazia ao conceito e à ideia, mas que extrapolam os “limites” das proposições elaboradas pelos artistas conceituais americanos e britânicos<sup>19</sup>. A visibilidade desse “escape” pode ser identificada na ação do artista de apropriar-se de objetos do dia a dia e articulá-los a palavra, construindo trabalhos sob o par objeto e linguagem.

Propomos aqui uma reflexão sobre alguns de seus trabalhos construídos a partir dessa articulação, apontando como a palavra surge como elemento constituinte de uma mensagem conceitual na poética do artista, mas também, como Cildo encontra nela espaço para potencializar desvios, de maneira a realizar trapaceiras com nossos sentidos e artimanhas com a significação das palavras de nossa língua, operando um jogo de construção e de desconstrução de significados. Em seu manejar do par objeto e linguagem, ressaltamos como reelabora o que há no cotidiano, criando tra-

---

<sup>19</sup> Um dos pontos colocados em discussão em nossa pesquisa de mestrado intitulada *Cildo Meireles: Inserção e desvio no transitar conceitual*, é como no decorrer das últimas décadas os estudos sobre a arte conceitual revelam esforços por uma ruptura com as balizas que, por muitos anos, nortearam a reflexão sobre esse fenômeno artístico. Nosso trabalho tem como base as colocações de Mari Carmen Ramírez, que demonstram um entendimento da arte conceitual como uma manifestação de cunho global, a qual prefere chamar de “conceitualismo”. Ramírez mostra seu desenvolvimento não restrito a puras derivações de um núcleo central, em geral relacionado às práticas conceituais dos países anglo-saxônicos. Com estudos dedicados à produção conceitual própria da América Latina, indica suas especificidades inerentes e desdobramentos vinculados às problemáticas e as exigências locais, dentre elas, estão o forte perfil ideológico e a carga ética com os quais estão envolvidos esses trabalhos, que os diferem do caráter hermético e autorreferencial da primeira produção conceitual americana e britânica.

balhos sempre sob uma dinâmica complexa, solicitando ao público ir além de um olhar inocente, para inscrevê-lo na esfera do imprevisível, do questionável.

Sob esse viés é que os trabalhos da série *Objetos Semânticos* serão analisados. Elaborados pelo agenciamento entre título e objetos de uso comum e corriqueiro, nossa investigação se dirige para como Cildo se dedica a provocar desdobramentos semânticos com os quais, jogando com a estrutura da língua portuguesa, provoca desvios na lógica, estranhamentos e evidencia outros modos de compreensão do que existe.

A tendência do artista em provocar desvios na “ordem” corrente das coisas também nos conduz a propor uma breve reflexão sobre as possibilidades abertas pela presença da arte na escola, e de modo específico a da arte contemporânea em suas proposições que superam as fronteiras entre a arte e a vida, produzindo desdobramentos geradores de incertezas. Questões essas que atravessam arte, mas que também nos atravessam, e sobretudo, adentram ao campo da educação. Nesse sentido, ao destacar nos trabalhos de Cildo Meireles a presença de uma estratégia voltada a provocações de desvios que invocam indagações sobre o que nos cerca, também pensamos: quais relações podem ser tecidas entre os seus trabalhos e alguns dos desafios postos à educação da atualidade?

## **A PRESENÇA DA INCERTEZA**

Ao pensar à educação do futuro, Edgar Morin aponta, dentre os *Setes Saberes* fundamentais à educação século XXI, uma tomada de consciência para se *Enfrentar as incertezas*. Tal posicionamento surge da tentativa de superar a ilusão de um futuro repetitivo e progressivo, fortemente apregoadado pelo mito do progresso histórico da civilização moderna. A desconstrução desse modelo de pensamento, procura trazer consigo a apreensão da imprevisibilidade do que nos cerca. Desse modo, pensar a educação do futuro, significa para Morin, também incorporar a ideia de enfrentar um mundo incerto. Algo que não deve ser ignorado nos dias atuais, visto que as mudanças que atestam essa atmosfera, já nos envolvem:

O progresso é certamente possível, mas incerto. A isso acrescentam-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador [...] poderiam abarcar. (MORIN, 2002, p. 80)

O autor também refuta a pensamento cartesiano afirmador de que tudo o que é científico pertence à esfera da certeza. Morin destaca a inversão desse modo de pensar, afirmando que, não paira sobre qualquer conhecimento a atmosfera da certeza e muito menos ele é seu produtor absoluto. Segundo o autor: “O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro.” (MORIN, 2002, p. 86)

Tendo como crivo a incerteza, todo o conhecimento comporta o inesperado, o aleatório, o acaso, o imprevisto, de modo que o princípio da incerteza seria o motor e o que comandaria o avanço dos saberes. Desse modo, Morin ressalta a importância do *enfrentamento da incerteza* na construção do conhecimento e, sobretudo, a sua tomada de consciência, de maneira que o pensamento deve “armar-se e aguerrir-se” para enfrentá-la.

Seguindo esse raciocínio, apontamos a seguir como a obra de Cildo aciona desajustes, contradições e desvios frente ao comum e ao corriqueiro, desestabilizando nossas habitualidades e são capazes de produzir saberes outros, pelo qual pela via da arte pode se ter acesso.

## **O PAR OBJETO E LINGUAGEM**

O agenciamento de palavras e de objetos se apresenta como recurso vastamente explorado pela produção artística na pós-modernidade e ainda, tem-se colocado como uma das problemáticas que apontam a quebra dos limites rígidos do que se convencionou designar como região específica da arte. Em trabalhos centrados na desmaterialização do objeto artístico, a palavra pode funcionar como própria matéria da arte e como única via de construção do sentido conceitual do trabalho, funcionando como enigma ou chave acionadora de sentido. Além disso, em muitos casos, atua como forte ferramenta, possuindo uma função proposicional e instrutiva às vivências, em diversos níveis, do público com a proposta lançada pelo artista. De modo que, muitas propostas superam a apropriação da linguagem como simples signo plástico e sua presença contribui para a ativação de novas e amplas significações da esfera artística - espaciais, temporais, vivenciais, relacionais, etc.

Explorada sob diversas perspectivas pela arte conceitual, a palavra se fez presente na poética de muitos artistas como alternativa que mais se aproximava da ideia da desmaterialização da arte em favor do puro conceito. Nesse movimento da exploração da palavra como arte, vários artistas substituíram a criação de objetos pelo puro

discurso, entendendo que “Se a arte passa a estar na idéia e se a palavra é idéia, a palavra está na arte e a palavra é arte.” (COELHO, 2006, p. 242). A radicalidade de alguns trabalhos conceituais instaurou um modo de aparição artística em que textos teóricos se transformam em substância da obra, proporcionando uma fruição com o trabalho em que se extingue qualquer primazia de questões de beleza, de gosto e de mecanismos sensoriais, em favor de tentativa de solicitação puramente intelectual do espectador.

Nesse sentido, notamos que a rejeição de Cildo Meireles ao rótulo de artista conceitual se dá justamente pelo o que se refere de “excesso de retórica verbal”<sup>20</sup> visto em alguns trabalhos conceituais, que acabavam por criar uma atmosfera inóspita. Luiz Camnitzer (1999, p. 17) declara que a presença da palavra, em muitos trabalhos das vertentes conceituais britânicas e americanas, “[...] era frequentemente obscura, de elite ou não estimulava o público pretendido, causando um curto circuito”. A despeito disso, como veremos adiante, o uso da palavra por Cildo surge de forma aberta, agindo como fator integrador, no qual se estabelecem aproximações entre o trabalho de arte e o público em geral.

### **ARTIMANHAS DO PAR OBJETO E LINGUAGEM: OS *OBJETOS SEMÂNTICOS***

Na relação entre texto verbal e obra de arte podemos perceber diferentes trajetórias: o percurso da arte vai da ideia para a objetividade da matéria. Produto decantado do que foi pensamento abstrato. O texto, corre pela via contrária, é dado imaterial que surge da evaporação dessa “massa pesada”, que é o objeto. Em sua volatilidade, ele se torna difuso, passível de dispersão e escape. Tomado desse sentido é que nosso olhar se dirige para como Cildo emprega a palavra em alguns de seus trabalhos.

Na série intitulada *Objetos Semânticos*, iniciada em 1970 e retomada na década de 1980, a complexidade de raciocínio que a envolve é gerada pela passagem da palavra para sua materialidade (objeto). Como mencionamos, a série constitui-se de trabalhos conceituais construídos pelo par objeto e linguagem, no qual Cildo empreende uma exploração das variações semânticas das palavras da língua portuguesa que nomeiam esses objetos.

---

<sup>20</sup> “Não me considero um artista conceitual, embora tenha muitos trabalhos que tangenciem questões conceituais e tenha participado de mostras de arte conceitual, como Information. Uma das razões por que é difícil para o público lidar com a arte conceitual é seu notório excesso de retórica verbal. Em geral as pessoas não estão dispostas a ir a galerias para ler explicações.” Depoimento do artista. In: CAMERON, D; HERKENHOFF, P. *Cildo Meireles*. Tradução Len Berg; São Paulo: Cosac & Naify, 2000. p. 27-28.

O primeiro trabalho da série é a obra *Dados* [fig.1]. Num primeiro olhar, sua dinâmica lembra as obras *Relógio (um e cinco)* (1965) e *Uma e três cadeiras* (1966), do artista conceitual Joseph Kosuth. Mas, ao contrário de um entrecruzamento direto e instantâneo entre imagem, objeto e definição, num modo de ajuste e adequação entre eles, no trabalho de Cildo, na relação entre palavra e matéria concreta, ou seja, no movimento entre um pólo e outro, o artista nota um espaço difuso em que se é possível que os significados se desdobrem em outras direções.

A obra *Dados* (1970) consiste basicamente em um estojo de veludo preto, no qual uma pequena placa, com a seguinte inscrição, indica:

**Dados:**

- 1.Dado
- 2.Título



**Fig. 1** – Cildo Meireles. *Dados* (1970-1996). Estojo, dado e placa de bronze. Estojo com 6,5 x 6,5 x 3 cm.

Quando o estojo é aberto, encontramos o objeto *dado*, junto à outra placa, com a palavra: “Dado”. Numa espécie de jogo redundante, o artista busca estabelecer a passagem direta da palavra para o que ela denomina. Porém, uma artimanha se inscreve, pois enquanto não se abre o estojo, no instante de passagem, na zona difusa entre o que se lê e o que virá, que variedades semânticas são possíveis. Perguntas surgem: o que significam essas palavras e a que elas correspondem? E, nesse espaço de incerteza que o artista acaba por explorar a dupla acepção da palavra “dado”, que tanto pode ser compreendida como um objeto para jogos ou como termo indicativo de informação.



Em *Dados*, Cildo parece mostrar que as palavras são, como observou Anne Cauquelin (2005, p. 102): “signos impalpáveis, pouco pesados, que a cadeia de comunicação pode fazer circular dentro dessa leveza”. Na dinâmica da exploração semântica presente nesse trabalho, o artista dá sinal de que a significação das palavras pode ser múltipla, variada e de acordo com suas aplicações, com seus usos, como afirma o filósofo Wittgenstein (1996, p. 71):

E o essencial, pois, é ver que, ao ouvir a palavra, o mesmo pode pairar em nosso espírito e que sua aplicação, no entanto, pode ser outra. E tem, então, a mesma significação em ambas às vezes? Creio que o negaríamos.

Em seus estudos, Wittgenstein centra-se não em descobrir uma espécie de essência da linguagem, mas procura atentar para seu funcionamento. Contrapõe assim a visão essencialista da mesma, afirmando que o processo de significação não é algo pré-existente ou fundado sobre estruturas metafísicas, mas se estabelece a partir do uso que fazemos dele, que pode ser múltiplo e variado. O que Wittgenstein chama de linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”. Segundo Hans Glock, tal termo tem como função principal fazer uma analogia entre o sistema da língua e dos jogos:

[...] Aprendemos o significado das palavras aprendendo a utilizá-las, da mesma forma que aprendemos a jogar xadrez, não pela associação de peças a objetos, mas sim pelo aprendizado dos movimentos possíveis para tais peças [...] Uma proposição constitui um lance ou uma operação no jogo da linguagem; seria destituída de significado na ausência do sistema de que faz parte. Seu sentido é o papel que desempenha na atividade lingüística em curso [...] Assim como no caso dos jogos, os lances possíveis dependem da situação (posição no tabuleiro), e, para cada lance, certas reações serão inteligíveis, ao passo que outras serão rejeitadas. (GLOCK, 1998, p. 225 e 226).

Com os jogos de linguagem, Wittgenstein fundamentalmente, se volta para o sistema da língua e seu uso. Para o autor Fernando Gerheim, na obra *Investigações Filosóficas* (2008), o filósofo “trata do “uso real” da linguagem, que ganha autonomia em relação aos “fatos”, passando de “forma lógica” à “forma de vida”, e acaba por

“lançar luz sobre as relações de nossa linguagem, segundo a lógica da dispersão” (GERHEIN, 2008, p. 58 e 59). Wittgenstein postula a ideia de que “o significado é o uso”, atentando que ele seria indissociável de sua dimensão pública, de modo que, a partir do uso das palavras, que poderíamos compreender seu significado. Nesse sentido, “os usuários da língua não a inventam; eles a transformam ou mudam de lugar seus elementos.” (CAUQUELIN, 2005, p. 102)

No início da década de 1980 e no rastro percorrido pelo jogo da passagem da palavra para o objeto visto em *Dados*, Cildo dá continuidade a sua proposta de investigação semântica das palavras da língua portuguesa, explorando sua relação com o mundo objetual. Debruçando-se sobre as artimanhas semânticas possíveis em nossa língua, o artista cria o *Objeto Semântico* intitulado *Porta-bandeira* (1981) [fig. 2]. A obra consiste em um mastro, oco em seu interior, que se encontra fixado à parede. De dois pequenos orifícios do mastro saem pontinhas de um tecido, que está localizado no interior do objeto. Nesse trabalho, Cildo explora o sentido ambíguo da palavra “porta-bandeira”, vendo nela um espaço de dispersão, em que é possível o desmonte de seu sentido corriqueiro. Aplica a palavra, assim, em sua literalidade e inverte a função usual do objeto que, de suporte de um estandarte torna-se um mastro que porta (contém) uma bandeira<sup>21</sup>. O artista lhe dá um novo uso, que acaba por lhe atribuir um outro sentido. Altera a ordem corrente das coisas e oferece algo que a razão considera contradição.



**Fig. 2 -** Cildo Meireles. *Porta-Bandeira* (1981). Bandeira e mastro. 255 x 8 x 5 cm.

<sup>21</sup> Seguindo o mesmo pensamento de *Porta-bandeira*, o artista ainda criou o trabalho *Porta-porta* (um estojo para carregar uma porta), mas que não chegou a ser desenvolvido.

No percurso conceitual do artista observamos que, em muitos trabalhos o título atua como elemento agregador, somando-se aos objetos e às imagens. Apontando paradoxos, provocando ironias e contrassensos, o título é muitas vezes aquele que indicará os caminhos para o sentido conceitual do trabalho e torna-se elemento enigma, palavra-chave, potencializador de novas construções. Nos *Objetos Semânticos*, o título e a legenda funcionam como algo atrelado aos objetos, não sendo aquilo que simplesmente nomeia, mas torna-se parte constitutiva dos desdobramentos semânticos que esses trabalhos propõem, sendo parte necessária para o existir da obra.<sup>22</sup>

É assim, em outro trabalho da série *Objetos Semânticos*, denominado *Percevejo/Cerveja/Serpente* (1980) [fig. 3]. O trio de palavras se refere às coisas triviais, porém nada é o que parece ser. Nesse trabalho, Cildo captura astutamente, mais uma vez, possibilidades semânticas no par objeto e linguagem. Tomando os significantes *Percevejo/Cerveja/Serpente* pela sonoridade dos verbos ver/ser que carregam em sua construção morfológica, utiliza essas palavras para nomear inusitados objetos que cria, como descreve o artista:

Neste trabalho, usei palavras que têm em comum o som [ser/ver]. Utilizei ouro e ripas de pinho, a madeira comercializada mais barata, pois queria trabalhar com materiais que estivessem nos limites hierárquicos de valor. PERCEVEJO se percebe quase como de soslaio. Uma réplica em ouro de uma tachinha (percevejo) está colocada no topo de uma ripa vertical de três metros de altura, de maneira que você só entra em contato com esse quisto de ouro pelo reflexo da luz. O objeto é logo quase sem identificação, porque está muito alto, meio oculto. CERVEJA é uma ripa idêntica, de três metros de comprimento, tendo em uma das extremidades um orifício, dentro do qual há uma réplica em ouro de uma argola de tampa de cerveja

---

<sup>22</sup> Algumas fontes trazem como pertencentes à série dos *Objetos Semânticos* os trabalhos apresentados na exposição *Obscura Luz*, realizada na Galeria Saramenha, no Rio de Janeiro e na Galeria Luisa Strina em São Paulo, nos meses de setembro e outubro de 1983, sendo eles: *Obscura Luz*, *Desaparecimentos*, *Parla*, *Imensa*, *Porta-bandeira* e *Percevejo/Cerveja/Serpente*. No entanto, em depoimento concedido à autora em novembro de 2008, Cildo esclarece que a série *Objetos Semânticos* nasceu da obra *Dados*, e são trabalhos que possuem como característica inerente seu atrelamento à palavra ou aos títulos que os nomeiam, sendo eles: *Dados*, *Resposta*, *Porta-bandeira* e *Percevejo/Cerveja/Serpente*. Segundo o artista, os outros trabalhos apresentados na exposição *Obscura Luz*, não possuem a necessidade (imprescindível) de articulação com seus títulos para a fruição da obra, por isso não fazem parte da série. A esse respeito, sobre o trabalho *Obscura Luz* comentou: “[...] poderia ser um outro título e ainda assim o trabalho teria funcionado, ele não depende tanto do título. Ou seja, o título tem um grau de pertinência, mas ele não é constitutivo do trabalho.” Depoimento de Cildo concedido à autora. Rio de Janeiro, 26 nov. 2008.

em lata. A ripa está oblíqua em relação ao chão à altura do olho. SERPENTE é uma ripa pousada no chão, e nas suas extremidade há réplicas em ouro de dois dentes de serpente. Acaba ficando curioso porque esse objeto é, ao mesmo tempo, um ser-pente e um pente sem dentes. (CILDO, 2001, p. 30)



**Fig. 3** - Cildo Meireles. *Percevejo/Cerveja/Serpente* (1980). Três ripas de madeira e ouro.  
Cada peça com 300 x 4,5 x 1 cm.

Ao lermos os títulos *Percevejo/Cerveja/Serpente*, no instante de sua passagem para os objetos que nomeiam, imagens às quais eles correspondem na realidade surgem em nossa mente. Porém, se na obra *Dados*, no espaço entre nome e objeto pairam as possibilidades de variação de sentido, mas que logo cessam quando há a correspondência entre a palavra *dado* e o objeto *dado*, em *Percevejo/Cerveja/Serpente*, na relação entre coisa e nome, a dúvida insiste em permanecer. Uma falha e reações duvidosas surpreendem, já que, defronte aos objetos construídos pelo artista, não há adequação dos títulos com aquilo que comumente designam na realidade. Assim, Cildo acaba por fazer as palavras perderem seu sentido corriqueiro, para adquirirem outros significados – *Percevejo* (“percebo” “veja”) tomaria o sentido de um entrever, um ver de passagem do que reluz ao olhar; *Cerveja* seria direta percepção daquilo que se apresenta (“ser”, “veja”); *Serpente* se tornaria devir, desejo de ser, aquilo que não é (“ser” “pente”).

Nos *Objetos Semânticos* o sistema de objetos se subverte pela intervenção em sua lógica, nesse sentido: “Compreender quer dizer [...], de alguma maneira, não compreender. Entre outras coisas, o trabalho recusa entregar-se ao gesto autoritário do conceito que capta, domina e congela.” (BRITTO, 1981, p. 7). Assim, os *Objetos Semânticos* criam um espaço de subversão de significados, aberto a outros modos de apreensão da realidade.

Em seu gosto pelo exame do cotidiano, na obra *Percevejo/Cerveja/Serpente*, o artista escolhe agregar materiais cujos valores são díspares, como o pinho e o ouro. Essa ação também pode ser vista em outros trabalhos de Cildo, que não fazem parte da série *Objetos Semânticos*. Um deles é como *Ouro e Paus* (1982-95), em que caixas de pinho são pregadas com pregos de ouro e o outro é *Fio* (1990-95) em que, em meio a montes de feno, estão uma centena de fios de ouro e uma agulha dourada. Nessas obras o artista não cria algo novo, mas estabelece relações novas, provocando estranhamentos, proporcionando outros modos de apreensão e percepção daquilo que nos cerca.

Tanto em *Ouro e Paus* e *Fios*, como em *Percevejo/Cerveja/Serpente*, Cildo se dirige à questão da visibilidade. Seja a da direta percepção por estranhamento de elementos desprezíveis como pregos e um percevejo, que aparecem revestidos pelo ouro, seja por provocar no espectador o desejo de encontrar os fios dourados, quase imperceptíveis em meio ao feno. Destacamos nesses trabalhos, uma estratégia que mais uma vez, contraria a primeira produção conceitual dos artistas Joseph Kosuth e Sol LeWitt, que tinham como objetivo acionar mecanismos puramente intelectivos no espectador, num desejo de exclusão de todo e qualquer apelo sensível. Em seu texto *Parágrafos sobre a arte conceitual*, LeWitt (2006, p. 181) afirmou: “A Arte Conceitual é feita para cativar a mente do observador, mais do que seu olho ou suas emoções”. E ainda: “[...] o objetivo do artista que lida com arte conceitual é tornar seu trabalho mentalmente interessante para o espectador, e por isso ele normalmente quer que o trabalho fique emocionalmente seco.” (LEWITT, 2006, p. 177).

Ao contrário das propostas desses artistas, em *Percevejo/Cerveja/Serpente*, Cildo desloca-se da assepsia do discurso, solicita o olhar e o seduz, pelas soluções formais que cria. Proporciona dessa maneira, uma via de mão dupla para arte conceitual, que pode ser fruída num espaço de fusão de dados sensíveis e racionais. Podemos pensar que, a presença concomitante do apelo visual e intelectual denota a presença, no percurso conceitual Cildo, da herança da “síntese entre relações sensoriais e mentais” (GULLAR, 1960) apregoada pelo neoconcretismo e das proposições artís-

ticas difundidas pela *Nova Objetividade Brasileira*, que buscavam uma participação ativa do público no contato com os objetos artísticos, sob um exercício simultâneo sensorial e semântico, em que razão e sentidos se estimulam, formando um espaço único de recepção e contato com o trabalho de arte.

É importante também observar que, num *Objeto Semântico*, o ato de apropriação não se limita a tomar objetos do dia a dia, mas torna-se também uma captura da língua para o campo da arte. Dessa forma, o artista acaba produzindo trabalhos conceituais que se entregam não somente ao uso da linguagem, mas às especificidades inerentes a uma língua. De modo que, ao se debruçar e realizar artimanhas com sentido das palavras do português, o artista acaba fazendo com que seus trabalhos não sejam passíveis de traduções: “[...] é também uma maneira de afirmação da própria língua. Porque para fruir um objeto como esse você tem que estar de posse do código lingüístico que está sendo usado”.<sup>23</sup>

Para Wittgenstein, “falar uma língua é parte de uma atividade, de uma forma de vida” (GLOCK, 1998, p. 174). Este pensamento nos indica que no sistema de uma língua, os jogos de linguagem presentes carregam consigo padrões de uma formação cultural ou social, de forma que o significado das palavras e o sentido das frases só podem ser esclarecidos ao atentarmos para sua utilização no fluxo da vida. Glock (1998, p. 174) ainda aponta que, para Wittgenstein, os fundamentos da linguagem “não são fornecidos por átomos metafísicos, mas sim por padrões cambiáveis de atividade comunitária.”

A dinâmica de desdobramentos semânticos nos trabalhos de Cildo se aproximam ao pensamento de Wittgenstein, pois o artista toma a linguagem como algo possuidor de significações maleáveis, definidas pelos sujeitos em seu uso social, em suas relações com o mundo. Dessa forma, nessa espécie de “entrincheiramento na língua materna” (HERKENHOFF, 2001, p. 13) visto nos *Objetos Semânticos*, há também a existência de uma prática conceitual do artista que faz da arte um campo reflexivo mais próximo às questões culturais. Explorando nossa língua, Cildo acaba assim, por evidenciar dados de nossa cultura, nossos jogos de linguagem.

Segundo Morin (2002, p. 36) “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”, demonstrando que, na contramão de estabelecermos conhecimentos de ordem abstrata e isolada, cabe aos educadores tecermos e estimularmos a construção do conhecimento

<sup>23</sup> Depoimento de Cildo Meireles concedido à autora. Rio de Janeiro, 26 nov. 2008. Segundo o artista, há projetos para realizar *Objetos Semânticos* em inglês.



em ações de contextualização, condição esta que se torna essencial para eficácia do funcionamento cognitivo (BASTIEN, 1992, apud MORIN, 2002 p. 37). Com os *Objetos Semânticos* podemos notar, portanto, uma aproximação com o desafio lançado à educação de produzir conhecimento numa dinâmica do enfretamento do complexo<sup>24</sup>, balizado pela consciência de que “[...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (MORIN, 2002, p. 38).

Realizar estratégias de oposição entre alguns de seus trabalhos se coloca como traço da poética de Cildo Meireles. Isto pode ser visto na obra intitulada *Resposta* (1974) [fig. 4], que também faz parte da série *Objetos Semânticos*. As semelhanças físicas com *Dados* são aparentes, visto que em *Resposta*, Cildo toma um estojo, tipo porta-joia, e numa pequena placa situada em sua parte externa, grava a palavra: “Resposta”. Ao abrir o estojo, uma outra placa comunica: “Não está aqui o que você procura.”



**Fig. 4** - Cildo Meireles. *Resposta* (1974).

Estojo, placa de bronze. Estojo com 4 x 1 x 4 cm.

Ao contrário de *Dados*, esse objeto “guarda” uma ausência, falha ou falta de algo. Denota uma fenda no percurso que promove, nesse hiato, um tropeço, fazendo do encontro instantâneo entre o que se quer lê e o que se espera, irrealizável. Talvez a frase “Não está aqui o que você procura”, “responda” de maneira a afirmar que

<sup>24</sup> Morin compreende o complexo como “[...] o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico. In: MORIN, 2002, p. 38).



a poética do artista se estabelece sob o alicerce de um constante desconcerto e incerteza, em que o que é “dado” deve sempre ser tomado como suspeito. O desafio é interagir com a obra intelectualmente, fugir do “olhar inocente” para se inscrever num espaço complexo, perturbador, de não coincidências. Nesse sentido, a obra de Cildo ao suscitar o desconcerto, aponta-nos para por em prática o “esperar o inesperado” (MORIN, 2002, p. 30), num modo que encara o risco e acolhe o novo para a construção do conhecimento. Como aponta Morin (2002, p. 30) “E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo”.

Atento ao seu entorno e as coisas comuns da sua cotidianidade, Cildo age como um garimpeiro: “vive de procurar o que não perdeu.” (MORAIS, 1977), encarando o objeto como um campo de reflexão. Ao nos debruçarmos sobre a etimologia dessa palavra, encontramos:

*Ob*: diante de, em frente de

*jactus*: ação de lançar, arremessar

*objeto*: do latim *objectum*: ação de por diante, opor, barreira, objetar, expor (a um perigo), contrariar.<sup>25</sup>

Na origem dela, podemos perceber sinais de como o objeto foi tomado na poética conceitual do artista. Cildo o encarou como matéria de contradição que, quando lançada ao público, descondiciona o olhar. Entendemos que o artista transitou pela arte conceitual vendo nela a possibilidade da existência de um terreno fértil para a contestação e para o repensar da lógica corrente das coisas. Suas obras aqui analisadas poderiam caber no pequeno estojo de *Resposta*, cuja frase “Não está aqui o que você procura” evidencia os contrassensos. Dessa forma, concluímos que o conceitual se fez na poética do artista para, parafraseando Herkenhoff (2000, p. 76), tornar relativo o conhecimento do mundo, desafiar o logocentrismo.

Levar os trabalhos de Cildo para a sala aula pressupõe abordar a arte como um território aberto para interrogações. Pensamento que corrobora com o desafio de se pensar a educação do futuro, em seus esforços de atenção à necessidade da construção do conhecimento num modo que encara e assume as incertezas. Ao apre-

---

<sup>25</sup> In: MEIRELES, Cildo: gramática do objeto. Direção Luiz Felipe Sá. Produção: Instituto Itaú Cultural. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2000. 1 DVD. Coleção Encontros

sentar a arte como espaço propenso a ruídos, que abalam as nossas habitualidades e que nos impulsionam a produção de novos saberes, a poética de Cildo, portanto, nos estimula a lembrar que importa “colocar em abismo o código vigente, a leitura da realidade. Achar momentos de basculação das leis que regem a formação da Ordem. Localizar os focos de densidades” (BRITTO, 1981, p. 8).

Para a exposição *Obscura Luz*, realizada no ano de 1983, o artista expôs as obras *Percevejo/Cerveja/Serpente* e *Porta-bandeira* junto à ilustração de três personagens: o estivador, o aladim e o malabarista; este último surge tentando equilibrar bolas que circulam no ar. É interessante ressaltarmos que essa figura pode servir de metáfora para a compreensão da dinâmica dos *Objetos Semânticos*. Como um malabarista, o artista cria uma zona de circularidade entre as palavras e os objetos. Contudo, Cildo nos mostrar que nessa passagem circular o que menos importa é o movimento sincrônico, ritmado e calculado, mas sim, o desvio, o desequilíbrio e o tropeço. Assim, Cildo faz da arte um espaço de significação, no qual circulam ideias, mas que não deixam de provocar nos sujeitos, significativas transformações.

## REFERÊNCIAS

CAMERON, D; HERKENHOFF, P. MOSQUERA, G. *Cildo Meireles*. Tradução Len Berg; São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

CAMNITZER L.; FAVER J.; WEISS R. “Foreword”. In: GLOBAL CONCEPTUALISM, 1999.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

CILDO, Meireles. *Geografia do Brasil*. Rio de Janeiro: Artviva, 2001. Catálogo de exposição.

COELHO, Teixeira. INSTITUTO ITAÚ CULTURAL. *Coleção Itaú Contemporâneo: arte no Brasil, 1981-2006*. São Paulo: Itaú Cultural, 2006.

COTRIM, Cecília; FERREIRA, Glória. (Org.) *Escritos de artistas: anos 60/70 seleção e comentários*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GERHEIN, Fernando. *Linguagens inventadas: palavra imagem objeto: formas de*

contágio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. (Arte +).

GLOBAL CONCEPTUALISM: points of origin, 1950-1980s. New York: The Queens Museum of Arte, 1999. Catálogo de exposição.

GLOCK, P. M. S. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GULLAR, Ferreira. "Teoria do Não-Objeto". *Jornal do Brasil*, 21 de novembro/20 de dezembro, 1960.

HERKENHOFF, P. Cildo Meireles, ou sobre o esquecimento do Brasil. In: CILDO, 2001. p. 13.

MEIRELES, Cildo. *Cildo Meireles*. Texto de Ronaldo Brito, Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Funarte, 1981. (Arte brasileira contemporânea).

\_\_\_\_\_, Cildo: gramática do objeto. Direção Luiz Felipe Sá. Produção: Instituto Itaú Cultural. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2000. 1 DVD. Coleção Encontros.

MORAIS, Frederico. Cildo Meireles fala sobre seu trabalho até agora: o artista vive como garimpeiro, vive de procurar o que ainda não perdeu. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 de mar. 1977. p. [?]

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

RAMÍREZ, Mari Carmen. Blueprint circuits: conceptual arte and politics in Latin America. In: ALBERRO, A.; STIMSON, B. (Org.). *Conceptual art: a critical anthology*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1999. p. 550-560.

\_\_\_\_\_, Mari Carmen. Tactics for thriving on adversity: conceptualism in Latin America. In: *Global Conceptualism: points of origin 1960-1980*. New York: Queens Museum of Art, 1999. p. 53-71.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

# LUGARES E LUGARES VIRTUAIS: A ARTE DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE

*Ana Luiza Ruschel Nunes e Sandra Borsoi*

## INTRODUÇÃO

A Arte na atualidade, diante da sociedade da informação e comunicação acelerada, tem se limitado a produção de poéticas visuais em sua forma convencional, desconsiderando predominantemente os avanços das tecnologias da informação e portanto, não fazendo uma reflexão do tempo e espaço e ainda do lugar, do não lugar da processualidade e da virtualização do que podemos hoje nos referir da arte via tecnologia, em que as definições precisam estar compreendidas na relação de lugar e não lugar. Assim, este estudo realizado no contexto do município de Ponta Grossa –PR, através de uma abordagem qualitativa pelo viés da pesquisa etnográfica, tendo como instrumento a análise documental e de observação de lugares, não lugares da cidade, mapeando o que Mocelim (2009) e Augé (1994) chamam de lugares tradicionais e antropológicos, e não lugares o que denominam de espaços em que as relações identitárias não se estabelecem.

Ainda os mesmos autores abordam sobre os lugares virtuais presentes hoje nas relações comunicativas que não se estabelecem em territorialidades demarcadas, mas, transcendem o presencial ultrapassando do presencial para o virtual e o surgimento de uma sociedade da informação implica uma virtualização cada vez maior dos lugares, para tanto, a discussão nos remete a pensar o real e o virtual destacando os lugares virtuais (web arte, cyber arte, galerias e museus virtuais, blog, sites entre outros..) o que nos leva a concepção de tempo específico do virtual e deste trazer a discussão do que é o virtual. Assim, a arte digital exige na contemporaneidade uma interatividade tornando-se imaterial o processo de criação da digital arte, embora, o real e o virtual não sejam excludentes, o que talvez nos remete para outra investigação destacando a irrealidade das imagens. Isto nos possibilitou a trazer como questão de pesquisa: Como os lugares, não lugares e lugares virtuais são pensados e concebidos na contemporaneidade pelos acadêmicos do curso de licenciatura em Artes Visuais da UEPG – PR? O conceito de lugar para os acadêmicos e comunidade

de Ponta Grossa –PR estão permeados pela concepção tradicional de lugar ? A arte digital, seja: web arte, cyber arte, na sua concepção é compreendida como lugar virtual?

Essas problematizações foram investigadas a partir da pesquisa bibliográfica e pela etnografia, rastreando espaços em que as relações humanas na cidade, demonstrassem territórios cuja cartografia nos revelasse diferentes lugares conforme os autores estudados mapeando na região dos campos gerais, ou seja, do município estudado, características e vivências de cotidianos de lugar e não lugar, chegando aos estudos da arte e tecnologia que via processo criativo da digital arte compreendeu-se pela web e outras possibilidades como lugares virtuais.

### **COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE LUGAR, NÃO LUGAR E LUGARES VIRTUAIS**

Compreender as concepções de lugar levou-nos a buscar sua significação percebendo a historicidade e a forma como a organização dos lugares foi se modificando e transformando ao longo do tempo. Isso, levou pesquisadores a buscar como as relações acontecem numa relação atemporal, numa dimensão de espaço-tempo, em que outros lugares surgiram e como estes lugares apresentam-se numa diferente temporalidade.

Sendo assim, compreende-se que, um espaço em que se dão as ações humanas onde estas ganham significado é o lugar

O lugar por sua vez mantém em relação ao tempo uma ligação. O lugar recebe sua significação dentro de uma dimensão temporal delimitada o tempo, entendido conjuntamente com o espaço – ou como foi dito, com o lugar – também muda com as mudanças de sentido de um lugar. assim como os lugares poderiam ser sentidos de modo muito diverso num vilarejo medieval, quando comparados com nossas cidades modernas; também o tempo é sentido de maneira muito diversa...no atual momento da história outros lugares nos aparecem, e como eles também uma diferente temporalidade.(MOCELIM,2009,p.78)

Conforme o acima exposto pelo autor, este concebe o lugar tradicional como lugares antropológicos. Sobre lugar tradicional é aquele que surge a partir dos seus ocupantes, isto é, um território demarcado pela cultura dos que ali vivem. Revelan-

do assim, uma identidade cultural de como os que ali habitam e percebem o lugar, Mocellin (2009) considera que esta concepção tradicional de lugar revela esta forma de vida como uma forma tipicamente pré modernas, como ele mesmo cita os vilarejos, as pequenas cidades, e outros.. E assim, os mesmos mantêm ou produzem uma cultura bastante homogênea, com pequenas diferenciações e de estreita ligação de interesses entre as comunidades que ali vivem. Conforme ao que o autor expressa esses lugares, são lugares de pequeno desenvolvimento urbano, sem comunicação veloz e de ponta, as condições de vida favorecem a formação da cultura local. Isto leva a uma sociedade sem um desenvolvimento industrial moderno cujos laços são mais pessoais e afetivos com maior integração, construindo e dando significado ao lugar. Neste sentido Augé (1994) aborda os lugares tradicionais como lugares antropológicos

Reservamos o termo 'lugar antropológico' àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. (...) Esses lugares têm pelo menos três características comuns. Eles se pretendem (pretendem-nos) identitários, relacionais e históricos. O projeto da casa, as regras de residência, os guardiões da aldeia, os altares, as praças públicas, o recorte das terras correspondem para cada um a um conjunto de possibilidades, prescrições e proibições cujo conteúdo é, ao mesmo tempo, espacial e social. Nascer é nascer num lugar, ser designado à residência. (AUGÉ 1994,p.51,52)

Segundo o autor, este lugar tradicional ou antropológico são demarcados pelo território, cujo espaço se interrelacionam quase de forma indissociável, em que um conjunto de relações sociais predominantemente possibilita a esse lugar antropológico, relacional, tradicional ou histórico o desenvolvimento de uma identidade e estabilidade de como é percebida a localidade tanto nos costumes e nos hábitos dos habitantes. Isto tudo, nos leva a compreender melhor a noção de espaço seja ele ecológico (relações com o meio- ambiente físico) ou estrutural (espacialidade demarcada pelos laços social de uma mesmo lugar ou a distância relacional entre as aldeias). Sendo assim, as distâncias estruturais e antropológicas formam o lugar tradicional.

A idade moderna apresentou várias transformações que trouxeram implicações de-

finitivas e definidoras para a sociedade global. É possível compreender que as revoluções francesa e industrial oportunizaram o desenvolvimento ampliado dos meios de comunicação. A liberdade de expressão abriu a liberdade imprensa e daí cada vez mais houve inovações nas formas de comunicação. Por sua vez, a revolução francesa inovou nas técnicas através dos dispositivos que foram criados no período da revolução industrial. Emerge que técnica, tecnologia e novas tecnologias e conhecimentos puderam ser permutados.

Neste sentido, os espaços tradicionais deixaram de se fechar em si mesmos originando um processo como diz Stuart Hall (1998) de hibridização cultural mais intenso de outrora.

A questão de lugares e não lugares levaram a Giddens falar no esvaziamento de espaço, destacando na modernidade como o desenvolvimento de espaço vazio compreendido em termos da separação entre espaço e lugar, e adverte: “O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros ‘ausentes’, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face” (Giddens, 1991, p.26). Mocellim (2009) citando Giddens (1999) diz que este autor sugere dois elementos para a sua conceituação de espaço vazio, a percepção dos locais como múltiplos sem referenciar um lugar específico e os sistemas que abriram possibilidades de utilização de marcar e delimitar uma espacialidade comum. Mocellim (2009) ainda nos revela que os lugares vazios de Giddens apontaram o que Augé (1994) revelou como não-lugares.

As relações podem ser estabelecidas num mesmo espaço geográfico, mas não tem uma identidade específica, são os mesmos em todos os lugares, não é definido por uma identidade. O não-lugar inibe as relações específicas como, por exemplo: shoppings, aeroportos, caixas eletrônicos, redes fast food. Estes são todos destinados à passagem e não se constituem pontos de criação de relações duradouras e sendo assim, não são ambientes de habitação. São lugares indiferentes e iguais em todos os lugares, planejados previamente aos que os visitarão. Mocellin (2009, p.87) citando Augé (1994, p.87) diz sobre não-lugar:

‘não-lugar’ designamos duas realidades complementares, porém, distintas: espaços constituídos em relação a certos fins (transporte, trânsito, comércio, lazer) e a relação que os indivíduos mantêm com esses espaços. Se as duas relações se correspondem de maneira bastante ampla e, em todo caso, oficialmente (os indivíduos



viajam, compram, repousam), não se confundem, no entanto, pois os não-lugares medeiam todo um conjunto de relações consigo e com os outros que só dizem respeito indiretamente a seus fins: assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não-lugares criam tensão solitária.

Com isso, os não-lugares surgiram à noção de tempo deslocado e o tempo dos não-lugares também é um tempo deslocado segundo Mocellim (2009), que ainda, fala da instantaneidade da comunicação e que por sua vez é a instantaneidade das relações nos não-lugares. As noções de tempo são assim, reformuladas por esse novo contexto tendo por sua vez um novo significado a noção cíclica de tempo por uma noção projetual, foi uma primeira transformação na direção de um tempo deslocado. Com isto pode-se entender que, com a história pensada em termos de projeto e progresso foi determinante que o tempo pode ser deslocado e sendo assim, a história é que avança para um tempo tipicamente moderno de tempo da técnica, necessidade cada vez mais de uma universalização das formas de medida de tempo, no nível global afetou o local exigindo uma adaptação individual de cada pessoa como uma necessidade de comunicação global adaptando-se ao novo tempo, diferente do tempo local.

Ainda, nos referindo ao deslocamento do tempo pontuamos a contribuição de Giddens (1991) que utiliza o termo desencaixe e reencaixe, sendo que o desencaixe para o autor é o deslocamento das relações sociais de um tempo local. Já o reencaixe se utiliza para sua posterior reestruturação através de extensões indefinidas de tempo e espaço. Para o mesmo autor, o tempo deslocado como uma nova forma de percepção deste tempo só é possível para Giddens (1991) porque a mecanismos de desencaixes que permitem que as relações sociais possam acontecer e se estruturar a longas distâncias independente da localidade como enfatiza Mocellin (2009). O desencaixe são mecanismos denominados como fichas simbólicas (é basicamente o dinheiro como “um meio de retardar o tempo e assim separar as transações de um local particular de troca que para Mocellim (2009,p.90) apud Giddens ( 1991,p.32).

Os sistemas peritos são sistemas de excelência tecnológica compreendendo competência técnica e profissional que organizam e regulam a vida social moderna e por tanto são mecanismos de desencaixe porque ao regular grandes extensões da vida social

tornam esta independente do local tendo-se a noção assim de temporalidade ativa no não-lugar. Os não-lugares são os mesmos em todos os espaços que se manifestam e o significado do tempo é indiferente pois se vale de códigos uniformes, de significados que não se apegam a localidade, mas podem ser entendidos em qualquer não-lugar.

A partir do explicitado acima se percebe que o surgimento de uma sociedade da informação implica uma virtualização cada vez maior dos lugares, para tanto, a discussão nos remete a pensar o real e o virtual destacando os lugares virtuais (web arte, cyber arte, galerias e museus virtuais, blog, sites entre outros..) o que nos leva a concepção de tempo específico do virtual e deste trazer a discussão do que é o virtual.

Para falarmos de virtualidade vamos partir da palavra “digital”, que está diretamente ligada a dígitos, nos quais são relacionados á dados codificados em valores numéricos, utilizando-se do sistema binário (os dígitos 0 e 1, associados a impulsos elétricos) podemos dizer que, é a era dos bits “na informática, um bit é a menor unidade de informação que pode ser tratada e armazenada pelo computador”, e outros aparelhos que se utilizam destes mesmos recursos computacionais (Levy, 1999, pág. 251), e estes 0 e 1 pertencem ao sistema binário.

O termo digital é utilizado na informática, mas relacionando-o a arte a partir das novas convergências entre arte e tecnologia associou-se às propostas de artes que preconizam uma forma de exposição e/ou criação. Se uma proposta em arte for produzida de forma digital, não impede que se utilize alguma forma de suporte material, podemos citar como exemplo a fotografia num aparato tecnológico digital, que num primeiro momento encontra-se num estado digital e podemos lançá-la no computador e “tratá-la” nos diversos programas para então perimi-la, passando do seu estado digital para um suporte físico, podendo ser exposta de maneira impressa.

Importante salientar também a relação entre o imaterial, virtual e digital, no que os tange, não é sinônimos, pensar o digital aliado ao *cyber* permite que ampliemos e corporifiquemos ao que entendemos como espaço. A exemplo podemos citar a internet que só existe porque existe o digital, em que surge a partir da interconexão mundial dos computadores. De acordo com Plaza (1998, sp.)

A representação computacional opera em espaços e tempos de natureza simbólica, vale dizer, matemática e conceitual. É o que se chama de 'espaço de fase' ou 'hiperespaço', cuja característica principal é a de ser virtual e não atual, mas atualizável.

Desta maneira, o virtual pode ser entendido como simulação ou algo que existe e o vemos de outra forma. Assim, o virtual refere-se a coisas que realmente existem, mas apresenta-se numa forma imaterial, sendo uma teoria, uma idéia, um modelo, uma cópia dos mesmos. Virtual no cotidiano pode ser definido como algo que existe, mas não materialmente o virtual é a abstração do real.

Assim, o virtual compreende o ambiente que nos influencia a permearmos por lugares e não lugares, esta compreensão esta diretamente relacionada ao *cyber* e *que* exige que se tenha uma organização com relação ao tempo e ao espaço, e quando estes passam a ser manipulados. Venturelli (2004,p. 21), nos diz que, “não tem mais nada de real porque o futuro torna-se realidade imediata”. Desta maneira, o possível se contrapõe ao real, e o virtual, é oposto ao atual (LÉVY, 1996, p.16). Quando falamos do real, precisamos compreender como se coloca a virtualidade, isso se dá com o desenvolvimento das comunicações computadorizadas em rede, e assim se espalharam o termo “virtual” e «virtualidade».

O virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. (LÉVY, 1996, p.16)

A palavra Virtual – que vem do latim medieval *Virtuale* ou *Virtualis*, mantém seu radical do latim *Virtus* (que significa virtude, força, potência). Seguindo esta linha de pensamento Levy, contribui ainda dizendo que:

A virtualização pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma 'elevação à potência' da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num

conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade ('uma solução'), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num corpo problemático (LÉVY, 1996, p.17).

Dos vários sentidos do virtual, podemos identificar claramente aqueles que são construções sociais e tecnológicas modernas, na maior parte das vezes possibilitadas pelas redes de comunicação e dispositivos computacionais. Os outros virtuais, ou a concepção tradicional da virtualidade estão mais associados àquelas definições que encontramos nos dicionários.

Para a comunicação virtual faz-se necessário a utilização de dispositivos computacionais de entrada e saída de dados, entende-se a isso, o teclado o mouse e computador. O objetivo aqui é trazer luz a estas novas entidades e os significados que inauguram ou começam a perpetuar, traçando um panorama de significado do virtual associado às construções e instituições da alta modernidade e proporcionadas pela tecnologia, que na contemporaneidade as definições se transformam cada vez mais e mais na virtualização de lugares e deslocamentos temporais.

Os significados estão muito ligados aos sistemas simbólicos, a linguagem e os signos, por meio de uma representação simbólica é que se torna mais compreensível a dualidade real e virtual, pois, os signos e símbolos que remetem um significado ao observador, encontram-se num âmbito virtual. O atual neste caso seria o que está materializado na comunicação. Contudo, ao passo que os meios de comunicação convocam uma diversidade cada vez maior de signos, em que estes possibilitam uma interpretação distinta e passiva de mudança, passa a dar maior potência ao virtual, influenciando e contribuindo cada vez mais para uma cultura da virtualidade real.

Isso tudo, remete a nossa reflexão em relação à Arte Contemporânea, como diz Nunes (2009) que no contexto atual, diante da complexidade na compreensão da arte e seus modos de produção, que na contemporaneidade exclui em parte sua base, alicerçada nos cânones estéticos clássicos, e se insurge por novos valores, e amplia tempos e espaços diversos, quebrando as fronteiras da poética em arte até então manifestado pela estética do pensamento simplificador e fragmentado da modernidade. Assim como argumenta Benjamin (1982) a arte perde sua 'aura' enquanto obra única. Rompe com as certezas e se contamina pelas multiidentidades e pelas diferenças culturais e artísticas, e entre elas se manifestam de forma híbrida. A arte

convive em suas multiplicidades de espaço temporais em sua multidimensionalidade e multisensorialidade ainda que, complexa e subjetiva avança aceleradamente em lugares e não lugares, tempos e espaços não convencionais mas, cada vez mais virtuais diante da sociedade da informação não há mais indissociabilidade entre cultura, ciência e tecnologia. Cada lugar, percebido para além do espaço geográfico, pode trazer a noção da espacialidade num âmbito maior, o qual burla o tempo e o espaço. Assim, podemos perceber o lugar como não lugar e/ou como lugares virtuais que possibilitam que estejamos em diferentes lugares ao mesmo tempo.

Na atualidade a arte passa a ser pensada de uma forma mais eclética em que cada cultura, cada pessoa, cada grupo na sua essência traz uma compreensão de virtualidade. Desta forma, alteram-se as relações para uma concepção estética mais aberta, possibilitando um olhar para um campo expandido, híbrido para abarcar as diferenças, atualmente de estéticas digitais de representação de múltiplos lugares virtuais.

A estética do cotidiano recria os modos de produzir arte em outra dimensão, quebrando com a arte mais elitizada, compreendida como uma arte moderna regida com a concepção estética clássica. A partir da década de 80 emerge a tentativa de romper com a concepção clássica. Sendo assim, as possibilidades que se insurge, supera o “velho”, mas não o exclui, mas o incorpora para outras alternativas. Esta é a multidimensionalidade com que vivemos e convivemos na arte e seu ensino, numa era de globalização marcada de forma mais preponderante no início deste século.

Nesta direção e levando em conta o conhecimento e a tecnologia que dia após dia se amplia, as fronteiras da arte e seu ensino se expandem sendo inevitável, que a máquina se alie cada vez mais ao homem e a arte é reflexo de uma sociedade tecnológica.

Com tudo isso, sem dúvida o computador com seus programas gráficos, abre uma nova perspectiva na criação artística, por meios tecnológicos que atingem significativamente o modo das pessoas de produzir, conviver, relacionar-se, transformando consubstancialmente a forma de criar em arte. Este processo no plano de expressão e comunicação através dos elementos formais, em que o conteúdo, neste caso, se fundiu em narrativas visuais, exigindo um novo sentido estético e poético, cujas vivências traduzem-se em tempo e espaço que se manifestam por uma sociedade global frente ao contexto do século XXI. Entre culturas diversas, diante deste mundo globalizado, desterritorializado temos a arte computacional, cuja reflexão e ação estão a exigir novas atitudes e procedimentos.

A arte passa a ser elemento de cultura e culturas de comunicação e não mais exclusivamente de expressão individual do gênio criativo. Nesta direção Humberto Eco na década de 90, já revelava a possibilidade da obra aberta na arte, que para este autor é entendida enquanto ambigüidade fundamental a cada expressão e sentido artístico (ECO,1991;25). Temos ainda Morin (2001) que faz referência como complexidade e multireferencialidade que em sua inegável lucidez, nos acena e somos catapultados para uma nova e possível dimensão da consciência e da ciência, onde a vida e o viver se metamorfoseiam e se transmutam em enigma e complexidades em meio às incertezas do tempo presente.

Neste sentido, estética e poética convivem e se fundem entre o pensar, sensibilizar-se e o criar. Poética que para Pareyson “... é um determinado gosto convertido em programa de arte, onde por gosto se entende toda a espiritualidade de uma época, ou de uma pessoa tornada expectativa de arte”, e nesta visão a estética esta imbricada porque “tem a incumbência de dar conta do significado do pensar, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética” (PAREYSON,1989p.26). Nesta direção, para este autor, estética é filosofia, é o pensar e buscar a reflexão sobre a poética, sobre a experiência e assim tem um caráter especulativo, e pode se tornar investigativo e concreto para além da especulação.

É neste sentido, que vemos a arte computacional, mais especificamente a arte na era dos lugares virtuais, se insurgir como uma arte eletrônica digital, ou como pode-se dizer, uma arte mediada pelo computador, este sendo usado e destacado pelos mais diversos meios de comunicação.

Ao nos referir á questão da virtualidade e os lugares virtuais, a imagem toma outra dimensão. E sendo assim, a interatividade e a interconexão possibilita uma criação via tecnologia manifestando a era virtual. Neste contexto, a arte digital provoca sensações digitais num processo criativo e poético. Compreende-se por imagem digital a imagem numérica, independente de sua forma de produção e captura, seja com produção de desenhos e pinturas por computador e posterior manipuladas e ou com câmera digital ou analógica e posteriormente digitalizada. Essa dimensão de lugares virtuais não exclui, mas, convive de forma híbrida na contemporaneidade com lugares, não-lugares e lugares virtuais seguindo Mocellim (2009). A materialização da arte em ateliê, oficinas de arte convencional na produção de obras de arte sempre existiu, artistas e arte-educadores de todos os tempos sempre se utilizaram dessas técnicas em lugares e não lugares, mas frente as possibilidades de criação

e sua forma de produção oferecidas por computador, os procedimentos tradicionais se tornam muito limitados se considerarmos as possibilidades de manipulação oferecidas por este instrumento a partir de lugares virtuais como possibilidades de interatividade em tempo real em lugares virtual.

PLAZA; TAVARES (1998, p. 63-64) contribuem em suas teorizações em relação à maneira e forma de interatividade entre o homem-computador. Nos processos criativos com estes meios, a utilidade é evidenciada como compromisso estabelecido entre a subjetividade daquele que inventa e as regras sintáticas inerentes aos programas por ele utilizados. Essas tecnologias ao participarem deste tipo de criação, instituem-se como forma de expressão manifestada pelos diálogos entre a materialidade do meio e o insight criativo. Estes autores, ainda trabalhando a relação de interação do homem/computador ao referir-se as diferentes poéticas, expressam que "... é a partir deste dialogo que se revelam as diferentes poéticas. Os meios eletrônicos representados pelo hardware e pelo software são responsáveis por ampliar as capacidades cognitivas - sensíveis e inteligíveis - do criador". (PLAZA; TAVARES 1989, p. 64).

Esse processo pode assim ser justificado porque, na realidade o artista ao produzir arte digital, não é um pintor convencional que inicia normalmente e usualmente a sua obra, partindo de um campo bidimensional vazio onde o computador se torna mera ferramenta, mas o artista que a partir da mesma imagem já constituída como sua obra de arte produzida por computador, ele, o artista e/ou professor de Arte exerça sobre essa imagem o seu poder de manipulação. Assim terá como referência em grau variado o estudo ou projeto dessa obra de arte (imagem) original criada pela utilização da ferramenta computador, mas agora como uma hiperferramenta pelo viés da arte via tecnologia.

Mais uma vez, nos remetemos a uma questão fundante deste estudo, a de que lugares, não-lugares são separados por um frágil lugar virtual denominado atual. Todo o nosso vivido mesmo quando as lembranças dos lugares vividos denominados lugares tradicionais ou antropológicos ou mesmo dos não-lugares e que destes avançamos para novos espaços e tempos de lugares virtuais. Talvez podemos pontuar que os lugares virtuais são possibilidades de viver situações passadas cujos os espaços foram e são lugares que superados incorporaram numa convivência recíproca também com os não-lugares e estes, apontaram avanços futuros que dependeram e dependem deles, e neste sentido, ainda a relação entre o que Mocellim (2009) nos aponta dos conceitos entre lugares, não-lugares e lugares virtuais. A relação dos três lugares é um ponto a indagar: Quantos lugares e tempos são perpetuados?



Assim, o “novo” e o “velho” coexistem muito além de nossas percepções e sensações e acontecem simultaneamente lugar, não-lugar e lugares virtuais na contemporaneidade.

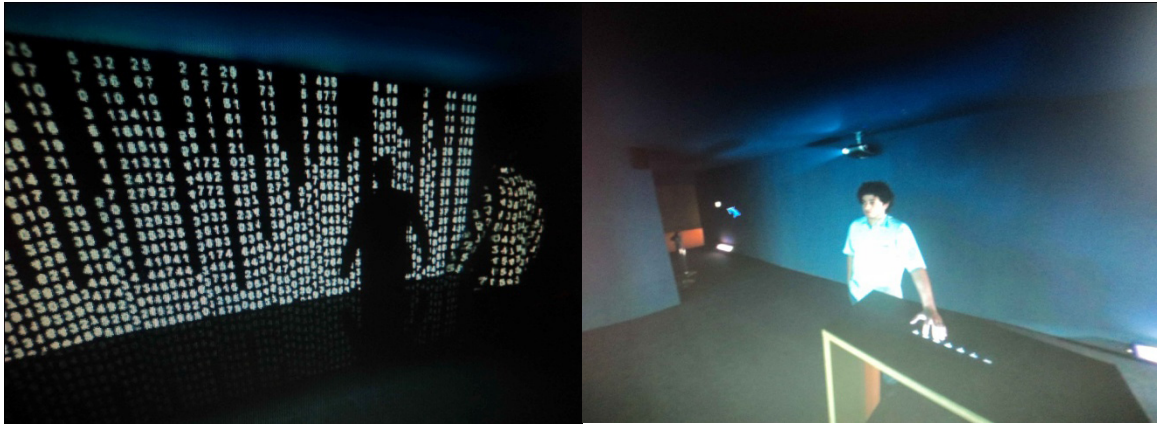
Neste estudo, nossa reflexão se insurge para trazer para o debate a emergência da arte e tecnologia, discutindo os lugares virtuais a que estamos imersos na arte contemporânea. O que nos leva a pensar a partir dos espaços e tempos virtuais acerca das tecnoimagens na contemporaneidade. Cauquelin (2005,p.160) contribui para uma reflexão expressando:

Se as tecnoimagens e seus desenvolvimentos pudessem ajudar a redefinir o que é arte, seus sítio, seus objetos e seus atores, reunindo assim, o trabalho apreendido pelos próprios artistas em seu próprio sítio, já seriam detentoras de todas as virtudes “estéticas” desejáveis – aquelas do domínio da crítica. Sem falar de vanguarda seriam realmente a parte viva da arte contemporânea

A partir do citado acima, podemos pensar e até redefinir o que é arte, dependendo dos lugares e tempos em que o próprio artista possibilita redefinição de tempo a cada instante, podendo abrir a possibilidade de percepção de um campo expandido, interativo e virtual. A obra da artista Diana Domingues (Fig.1 e 2), nos remete a pensar os lugares virtuais, trazendo para este texto uma das possibilidades dentre tantas outras existentes da arte digital, que supera os lugares, não-lugares para lugares virtuais. A própria artista contribui fazendo a leitura, narrando sobre sua obra “Reflexão#3” e a questão da interatividade via tecnologia de lugar virtual que a obra apresenta em forma de instalação

Instalação em que a imagem de uma sequência de números é projetada sobre a parede localizada numa sala totalmente escura. A projeção, por sua vez, é refletida sobre um espelho d’água ao rés-do-chão. A obra é interativa, as pessoas acionam o teclado, regulando assim a rapidez dos movimentos da projeção. Cria-se assim um movimento contínuo, mas nunca repetido, como se os números subissem de um espelho a outro, sucessivamente. A primeira versão dessa obra foi apresentada na exposição Rumos Itaú Cultural Transmídia, em 2002.

([http://www.itaucultural.org.br/memoriadofuturo/.](http://www.itaucultural.org.br/memoriadofuturo/))



Figs. 1. Obra - Reflexão # 3 da artista Diana Domingues (2005)

Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/memoriadofuturo/>. Acessado em 30 abril de 2011

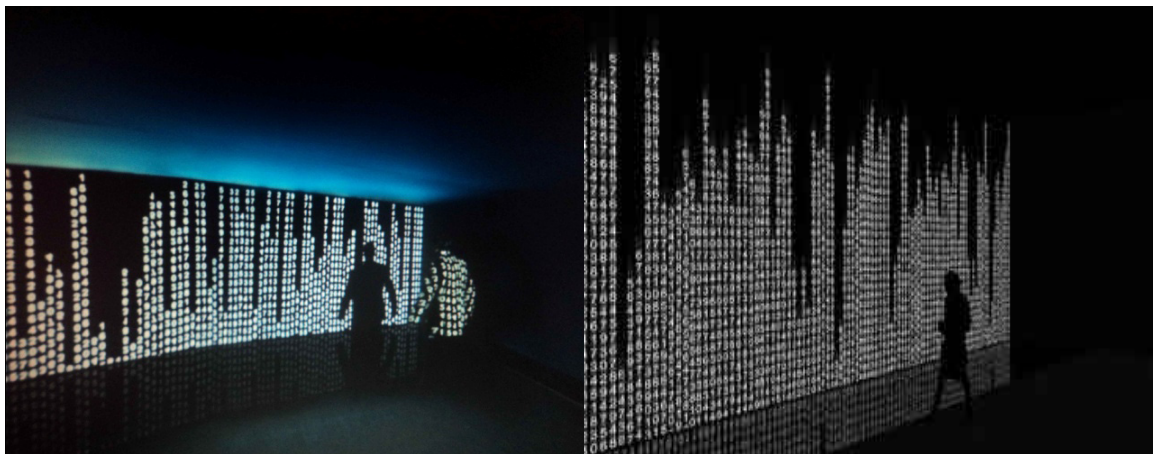


Fig 2. Obra - Reflexão # 3 da artista Diana Domingues (2005) :

Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/memoriadofuturo/>. Acessado em 30 abril de 2011

O artista produtor de arte digital tem como ateliê o espaço do computador, mediado por softwares (programas) e hardwares (computador) e, portanto num tempo e espaço de mediação do ambiente virtual e de interação acrescidos de formas de discussão para interação assíncrona, portfólios coletivos de produção, diários de bordo e museus virtuais. Diante das tecnologias digitais, e o modo de produção em ambientes e lugares virtuais presente na sociedade contemporânea. Entretanto a

arte via tecnologia, deu um caráter inovador, pois o computador deixou de ser mera ferramenta e passou a ser uma hiperferramenta.

Existe assim, uma hibridação entre o paradigma “arte produzida digitalmente”, o paradigma “criação direta por computador”, da obra de arte num espaço e tempo virtual, com números e pixels, visão, virtualidade, manipulação, possibilidade de modelação, imaterialidade, sendo que essa hibridação segundo SANTAELLA (1998) “...reúne homem/máquina, ou cérebro/computador”, que convivem e interatuam na produção da digital arte, por e nos lugares virtuais.

Nesse contexto diz Mocellin (2009) o mundo exterior, em sua exterioridade espacial e temporal, é dissolvido no instante presente das comunicações em tempo real. Os lugares virtuais tomam ultrapassam o lugar, com a possibilidade de agir quase instantaneamente em lugares cada vez mais distantes. Já não é mais relevante as relações sociais dos lugares tradicionais como se davam em localidades e o próprio tempo perdeu sua significação frente a aceleração desse, e na instantaneidade das ações com que as relações sociais em redes provocam na atualidade, e disso percebe-se, primeiro como um impacto ao dissociar lugares e não lugares e ainda de lugares virtuais. A localidade não é mais tão importante, mas isso também significa que o tempo real cria um vácuo no campo do espaço e no tempo. O tempo real de nossas atividades imediatas, onde agimos simultaneamente aqui e agora em detrimento do aqui, ou seja, do espaço do lugar de encontro. Assim, se tudo se transformou na contemporaneidade no agora, numa instantaneidade de tempo(atual) e lugar reais, o da presença aqui e agora e do à distância pela telepresença e para além das aparências presenciais. A Arte nesse contexto de um mundo exterior, em que sua exterioridade espacial e temporal, é dissolvida no instante presente das comunicações em tempo real, e nessa instantaneidade e virtualização, a arte digital na contemporaneidade se expande para dimensões de espaço e tempo atual, em lugares virtuais.

#### **CONCLUINDO: RELAÇÕES E HIBRIDIZAÇÃO O-LUGARES E LUGARES VENTRE LUGARES, NÃIRTUAIS.**

É compreensível chegar a considerações, de que o computador é vital, que diferencia substancialmente a arte digital, da arte convencional e a conclusão de que o uso da máquina, computador na arte digital, não pode ser um mero instrumento didático no ensino de Artes Visuais (mera ferramenta), mas sim como uma hiperferramenta, possibilitando a criação artística com poéticas via tecnologia, tornando-a significativa inclusive na perspectiva de interatores da produção de arte digital, con-

siderando os espaços e tempos na contemporaneidade.

Os acadêmicos ao serem indagados sobre como os lugares, não lugares e lugares virtuais são pensados e concebidos pelos mesmos, percebeu-se a partir das análises, que a concepção de lugar para os acadêmicos apresentou-se de forma simplista e ainda com concepções que não ultrapassaram a idéia de lugar e não lugar, ainda que, compreendem a imaterialidade da arte no processo de criação numa relação apenas virtual sem a devida compreensão conceitual atual sobre lugares virtuais.

Da mesma forma, ao serem questionados sobre o conceito de lugar os acadêmicos e também a comunidade envolvida traz a concepção tradicional de lugar, com raras exceções. Pensam o lugar como: onde moram; a cidade que moram como localidade e identidade; o contexto onde estão em diferentes momentos e tempos. Pode-se dizer que 90% mantém um conceito tradicional de lugar. Por outro lado, uma minoria pontuou que há diferentes lugares e dentre estes, apontaram o que disse uma acadêmica que havia se formado no Curso de Turismo, enfatizando ter estudado e compreendido sobre os conceitos referentes a lugares, sejam eles lugares, não lugares e lugares virtuais, destacando que, para quem estuda o turismo é inconcebível não compreender a questão do lugar e do não lugar. Quanto à comunidade pode-se inferir que o conceito e compreensão de lugar é quase unanimidade, pois, são lugares identitários de convívio em um território demarcado pela cultura dos que ali vivem e convivem de forma temporal e delimitada pela localidade, o que os autores estudados chamam de lugar tradicional. Por outro lado esses mesmos compreendem que a cidade é organizada também por outros lugares, ainda que não a concebem como não - lugar, a comunidade em grande maioria não tinha percebido de que um museu, shopping, um fast food fosse um não lugar e mais ainda, tinham o computador e as redes sociais como uma ferramenta não a considerando um lugar, que segundo os autores é um lugar virtual de relações instantâneas em tempo real.

Ao trazer para nossa investigação o questionamento referente a arte digital, seja: web arte, cyber arte, a concepção não atendeu ao conceito e concepção como lugar virtual. Praticamente todos diziam que a arte digital se dava no nível virtual, mas destacaram não ter percebido que pudesse haver um conceito de lugar – como lugar virtual. Poucas acadêmicas destacaram que entre o real e o virtual existe uma relação de reciprocidade e portanto não são excludentes, e nesta direção, passamos a falar sobre o real e o virtual acenando para pensar não mais a arte virtual, mas também a irrealidade da arte.

Assim, pode-se inferir que o conhecimento da arte e suas poéticas se situam em suas trajetórias históricas, em tempos e lugar, não-lugar e lugares virtuais que se associam em diferentes formas e coexistem na atualidade. Pode-se compreender o lugar permitindo diversas concepções de tempo e espaço, atualmente perdendo sua importância, e sendo dissolvidos. Redefine-se que diante da sociedade atual, o tempo e espaço compreendidos como lugar e não-lugar permitem a coexistência dos mesmos, entretanto percebe-se nas relações sociais uma aceleração e instantaneidade da ação comunicativa por lugares virtuais, esses cada vez mais múltiplos. Percebe-se a coexistência dos mesmos nas relações sociais, entretanto é muito presente uma aceleração e instantaneidade da ação comunicativa por lugares virtuais que se constituem.

Nesta direção os lugares virtuais na contemporaneidade acolhem processos formativos educativos e artísticos numa modalidade à distância, não sendo objeto desse artigo, mas já emerge reflexões e investigações na Educação à Distância em relação a lugares virtuais, em que diferentes ambientes virtuais de aprendizagem e ensino se interconectam por lugares virtuais. .

Nesse contexto, a arte digital na contemporaneidade, no aqui e agora em tempo real e virtual em seu campo expandido, acelera e na instantaneidade, à distância, se faz presença em tempo real e atual, transitando em lugares virtuais.

Compreendeu-se enfim, que ainda que dissolvem-se tempos e espaços na contemporaneidade, não exclui-se a existência dos lugares e não lugares, e da possível expansão de outros lugares. Os diferentes lugares coexistem concomitantemente nas relações sociais, mas não nega-se a invasão de outros lugares, como os lugares virtuais na sociedade atual, com novas significações desterritorializando a arte e sua produção em diferentes espaços e temporalidades reais e virtuais, e que, esse movimento desses lugares não exige a existência de outros que por certo surgirão.

Compreendeu-se que as poéticas digitais estão e estarão envolvidas com processos criativos e educativos nos meios eletrônicos. Tempo e lugares com suas consonâncias e dissonâncias em relação às diferentes compreensões e conceituações, nos levou a compreender as concepções de lugares e de lugares virtuais, associados à produção em arte digital na contemporaneidade.



## REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da super modernidade*. 1ª ed. Campinas:Papirus, 1994.
- BENJAMIN, Walter. "A Obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica". In: LIMA, Luiz Costa (org.) *Teoria da Cultura de Massa*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.
- CAUQUELLIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- CULTURAL, Itaú. *O Hibridismo na arte*. Disponível em: <http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tikiindex.php?page=hibridismo%2Fhiperm%C3%ADdia> Acesso abril de 2011.
- DOMINGUES , Diana. Obra: Reflexão # 3 (2005) in: *Memórias do Futuro – dez anos de arte tecnologia no Itaú Cultural*. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/memoriadofuturo/>. Acesso em 30 abril de 2011.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta*. 8ª. Ed. São Paulo. Perspectiva, 1991 – Coleção Debates.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. 2º.ed. São Paulo: UNESP, 1991.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6º.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LAURENTIZ, Silvia. *Imagem e (l) materialidade*. In: XIII Encontro anual da COM-PÓS. Anais CD-ROM. São Paulo, 2004. Disponível em [http://www.cap.eca.usp.br/slaurentz/text/Imagem\\_lmaterialidade.pdf](http://www.cap.eca.usp.br/slaurentz/text/Imagem_lmaterialidade.pdf) - Acesso abril de 2011
- LÉVY, Pierre. *O Que é o virtual?* 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.
- MOCELLIM, Alan. *Lugares, Não-Lugares, Lugares Virtuais*. In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 6 - n. 3 janeiro-julho/2009. Disponível em : <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/14453/13239>-Acesso em agosto de 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. 5ª Ed. São Paulo: Cortes, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NUNES. Ana Luiza Ruschel. "Poética digital na formação inicial e continuada de professores de Artes Visuais". In: *Espaços de Formação em Arte*. Moema Martins Rebouças e Cezar Pereira Cola. (Orgs.). Ed. Vitória: EDUFES, 2010.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética*. 2ª edição. Trad. Maria Helena. Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PLAZA, Julio; TAVARES Mônica. *Processos Criativos com meios Eletrônicos: Poéticas Digitais*. São Paulo – SP. Editora Hucitec, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *Os Três paradigmas da Imagem*. In: O fotográfico. SAMAIN, Etienne (org) São Paulo: Hucitec, 1998.

VENTURELLI, Suzete. *Espaço, tempo e imagem*. Brasília: UNB, 2004.



# TEXTUALIDADE E PLASTICIDADE EM DIONÍSIO DEL SANTO

*Moema Martins Rebouças*

Um professor da educação básica da disciplina de Artes, ao se deparar com o desafio da preparação de suas aulas, tendo como enfoque os processos de criação dos artistas a partir de suas obras ou mesmo o estudo das obras numa perspectiva histórica, considerando as dimensões artísticas e estéticas que as englobam, terá a sua frente muitas escolhas a fazer.

Mesmo que a escola em que atua possua ou recomende um documento de orientação curricular nacional ou estadual, que lhe indique qual a metodologia que deverá ou poderá abordar, terá ainda assim um leque amplo de artistas e obras a eleger, principalmente se pretende escapar das escolhas óbvias das chamadas curadorias educativas indicadas nas publicações destinadas ao universo escolar, como a dos modernistas Miró, Van Gogh, Tarsila, Volpi, entre outros.

Vencido este desafio, da escolha do artista e da obra, os próximos passos, pelo menos aparentemente, são mais simples, pois estarão ancorados nas metodologias presentes nos documentos curriculares, ou mesmo inspirados em outras práticas que esse profissional conheceu na escola, e que as utiliza em suas aulas de arte.

Nos últimos 20 anos, uma prática rotineira nas escolas de ensino fundamental tem sido a que toma como caminho metodológico a história biográfica do artista, seguida pela releitura de uma de suas obras. Entretanto, tal conduta distancia-se de uma compreensão do processo de criação ao ficar limitada aos fatos da vida, pois não explora na própria obra a sua leitura, as condições de sentidos e a historicidade presentes nela.

Tal conduta, se aproxima do modelo acadêmico de cópia de “estampas”, presente desde as academias de arte instituídas em nosso país a partir do século XIX. Ela é constituída por um saber técnico e engloba uma dimensão pragmática da arte pau-

tada em uma competência de *saber-fazer* a partir de um modelo. Desconsidera a compreensão dos processos e das discursividades presentes nas obras, que a tornam um objeto artístico. Como então enfrentar o desafio que envolve a investigação da arte a partir dos processos de criação dos artistas, ou seja de suas obras?

Considerando o primeiro desafio, o da escolha de qual artista ou de qual obra do artista, propomos que as escolhas se pautem mais em proximidades que em distanciamentos. Por proximidades, entendemos como sendo a dissolução de territórios, tais como os impostos pelas propostas mais elitistas de ênfase somente na arte européia, por exemplo, ou ainda da defesa de que uma cultura é superior à outra, criando parâmetros que pertencem mais a exclusão cultural, desconsiderando as culturas difundidas nas mais diversas mídias, incluindo aí os produtos, costumes e eventos da cultura popular.

Para que as fronteiras se dissolvam, que tal pensar em estabelecer relações entre a cultura que habita a escola com as culturas que habitam o mundo em seus diferentes tempos – espaços? Ou então, investigar para conhecer e descobrir as produções culturais e artísticas geradas ali, as experiências e trocas intensificadas naquele local, que partem de pessoalidades e processualidades de diversos âmbitos, de outras vivências e culturas em outros espaços e tempos? Assim, partir de um ponto, o da escola e seu entorno, de seus modos de inserção na cultura e vice-versa, num duplo movimento que permita envolver as discursividades que se manifestam ali, e que muitas vezes o sistema escolar exclui. Por outro lado, os tempos se complementam e dialogam formando uma rede de sentidos para aqueles que com eles buscam a sua compreensão.

Propõe-se aqui uma aproximação dos diversos espaços-tempos, das múltiplas experiências em arte, para o diálogo dentro da escola, promovendo uma proximidade com as produções locais e delas com outras produções de diferentes estéticas, estilos, materialidades e modos de fatura. Assim, o planejamento das aulas terá como referência não um conhecimento distanciado da escola, mas irá considerar os espaços e os entre-espaços que circulam nas instituições escolares, compondo uma rede de informações sem uma hierarquia de saberes.

Quanto ao segundo desafio, aquele aparentemente conhecido, se for repetido tal como um roteiro de ação, propomos não a *releitura*, mas a leitura da obra, ou imagem escolhida a partir das conexões que podemos estabelecer com ela, com um percurso que parta dela, considerando a obra como uma produção textual humana,

que possui uma discursividade, ou seja, uma historicidade e uma plasticidade. Este princípio se fundamenta nos conceitos semióticos.

Essa fundamentação inverte àquela proposta de começar com a vida ou biografia do artista, pois parte da obra e considera que ela já traz em si um contexto, uma historicidade e uma discursividade, ou as muitas “falas” sociais. Como uma teoria da significação, a semiótica entende que o sentido se constrói nas relações, no caso de uma obra de arte, nas estabelecidas entre os elementos plásticos presentes nela e ainda entre a obra e o seu contexto formador.

A semiótica a qual nos referimos, é a de linha francesa, distingue-se de alguns estudos da comunicação por não se importar com a “intenção” explícita na transmissão de uma mensagem, mas em como a produção de sentido dos textos pode ser objeto de uma análise, por se encontrar materializados neles, a organização que o homem social faz de sua experiência.

Para a semiótica, as produções humanas são consideradas como produções textuais. Portanto, uma obra de arte, um filme, um romance, um espetáculo teatral, musical ou de dança são manifestações dessa textualidade.

O modo que relacionamos uma manifestação textual com outras em seus diversos tempos e espaços se dá por intermédio das inclusões contextuais que se encontram presentes nelas. Desse modo, trabalhar com a Arte envolverá ações de leitura da obra de arte, ou das manifestações culturais e midiáticas, como um texto que abrange, ao mesmo tempo, as relações estabelecidas a partir de sua estrutura interna (seus planos de expressão e de conteúdo) e estas com o contexto (social, histórico, artístico) e os intertextos produzidos e postos em circulação em diferentes suportes e linguagens que com ela dialogam.

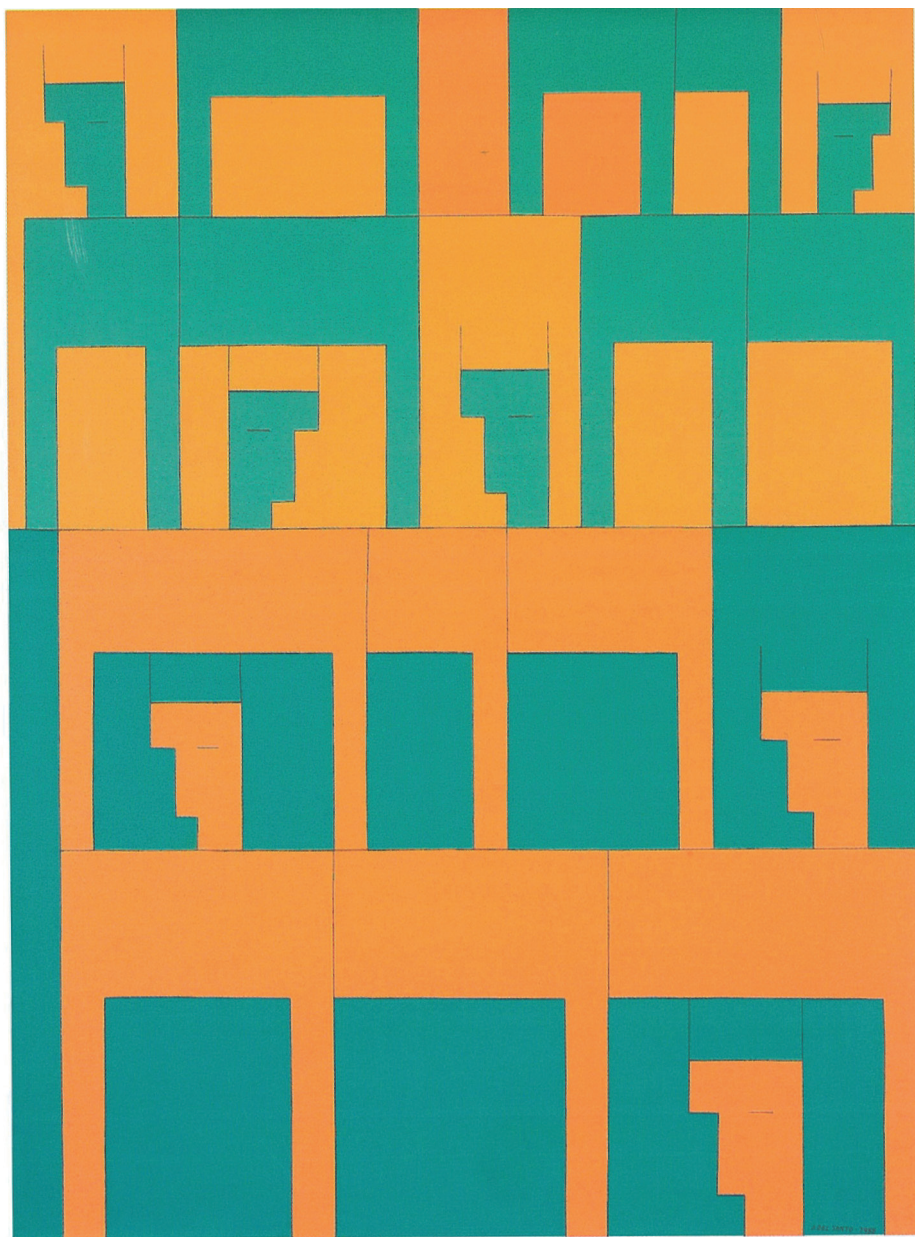
Considera-se, assim, as marcas presentes na obra, tais como o seu estilo, a sua técnica, a sua composição, a distribuição da forma, o assunto tratado e até mesmo a intertextualidade estabelecida entre ela e seu título. Todas essas marcas textuais pertencem ao seu contexto formador, ou seja, ao macro-texto que a engloba. Desse modo, as obras que possuem traços que a caracterizam como pertencentes a determinado estilo dialogam entre si, contudo obras de períodos e estilos diferenciados também podem dialogar, não só pelos elementos do plano da expressão que organizados plasticamente compõem em cada uma um estilo, mas por aproximações temáticas. Temos, portanto, vários modos de leitura, pois depende do como o leitor estabelece as relações tanto sensíveis como inteligíveis com a obra, criando uma rede enriquecida pelo repertório de leituras que ele possui da arte e do mundo.

## A LEITURA DE UMA OBRA

Para exemplificar essa proposta, vamos, agora, fazer as nossas escolhas de um artista e de uma obra. Tomando como parâmetro a proximidade, o artista escolhido por nós pertence ao nosso entorno e dificilmente é conhecido fora do eixo artístico dos estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Vamos partir para uma época específica - a segunda metade do século passado. No segundo estado citado ele dá nome ao Museu de Arte local; o artista é o Dionísio Del Santo e a obra uma pintura com o título de *Signos*.

Tal como exposto sinteticamente acima, vamos empreender a leitura da obra, contudo com um esclarecimento importante sobre a metodologia de leitura semiótica. Cada obra impõe um caminho e cada leitor constrói o seu próprio percurso de leitura, num movimento que se faz entre o construído e o observável, e ainda entre o leitor, seus acervos e repertórios, o que lhe possibilita estabelecer relações significativas com a obra pelas vias da leitura. Podemos então afirmar que somos nós os leitores que “abrimos as portas de entrada” aos textos, a leitura nessa perspectiva exige, então, um fazer receptivo e interpretativo que constrói um leitor a partir de sua própria ação de reconstrução do sentido do texto, em nosso caso em uma pintura.

Vamos a ela!



*Signos*, 1988 Óleo sobre tela 104x78cm  
Coleção Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo

Se abrirmos a “porta de entrada” de relação entre a obra e os dados verbais da legenda, ficamos sabendo o seu título, *Signos*; e ele é uma marca intertextual do enunciador da obra, do verbal do título com o visual/plástico da pintura. O ano de sua assinatura, 1988; a sua técnica e dimensão e ainda a quem ela pertence - Museu de Arte do Espírito Santo, Dionísio Del Santo. Pode parecer pouco, mas essas

pistas são marcas indicadas na própria pintura para que tenhamos acesso a ela, ao seu tempo de produção, à escolha de uma técnica e de uma dimensão, e ainda pertencente a qual contexto. Signos, sinal de que? Como leitora tenho esta como uma pista a investigar, tanto aqui como em outras produções do mesmo artista, ou ainda no macro-texto que a engloba.

O plano de expressão da pintura, que é constituído de sua estrutura interna ou de sua superfície pictórica, é outra entrada para o que o artista em sua pintura denominou *Signos*.

Num olhar menos apressado, vemos que ela é composta de formas repetidas e se o título fosse desconsiderado elas não necessariamente nos permitiriam identificá-las como algo reconhecível como figura do mundo, tal como as de uma pintura figurativa, o que a inclui no que conhecemos como arte abstrata, que a semiótica trata como não figurativa.

A pintura é composta por formas e cores, repetidas e distribuídas numa composição, e esta em um espaço. Não possui um plano de profundidade, todos os elementos pictóricos estão numa mesma superfície planar. Esse modo de estruturação interna da pintura “nos diz de seu contexto” e a faz produzir sentido. Esse processo de produção a inclui na modernidade mais por enfatizar a bidimensionalidade do espaço pictórico, do que pelo abandono da representação dos objetos reconhecíveis, que atuam como figuras no mundo.

Portanto, não é unicamente a data de uma obra que nos “diz” de seu contexto. Na pintura de Dionísio, o que a faz moderna está materializado em seu plano de expressão, ou seja, nas suas formas, cores e topologias. E é a este contexto histórico, artístico e estético que essa obra faz parte e que podemos identificar nela como pertencentes ao movimento denominado no Brasil de Concretismo .

Continuando a análise da pintura, podemos sentir que a planaridade das formas aproximam-nas de tal maneira da superfície pictórica que cria uma espécie de barreira para o olhar, que não as vê mais como uma janela, como nos espaços de profundidade das pinturas renascentistas, mas coincidindo com o anteparo da tela. Nessa pintura, cores e formas, mais as segundas que as primeiras, são as responsáveis pela produção de efeitos de aproximação e distanciamento entre os próprios elementos compositivos presentes nela, e entre ela e nós que a observamos. Podemos então afirmar que a planaridade aproxima observador e pintura ao inserir o mundo que a tela nos põe a ver, naquele em que ela e nós nos encontramos.



Ainda no plano de expressão, vamos nos deter na descrição da organização plástica da pintura para dela apreender os efeitos de sentido que produz. Nesse percurso visual pela pintura vemos a repetição das formas, a distribuição em camadas/faixas horizontais, a direção ascendente delas, ora para a parte superior da pintura, ora como num espelho atuando em reflexo, num atuar constante. Olhando detalhadamente, vemos formas/signos contidas nos retângulos de cores contrastantes, isolados ou rebatidos. Essa repetição marca um ritmo na pintura que é intensificado pela cor mais saturada na metade inferior da composição e na outra metade do quadrante superior direito da tela.

Podemos afirmar que é uma forma primeira, que modula a pintura. Ela é retangular, colorida e contém outra forma que com ela contrasta e que possui resquícios de uma figuratividade, como traço ou marca de presença de um sujeito no mundo. É um perfil? São ícones com os quais o enunciador dialoga, interage e nos faz interagir?

Se a pintura não é figurativa, ela nos obriga a vê-la, não para reconhecer nela figuras, como a de uma árvore, de uma casa, ou uma pessoa, mas essa e muitas que, como ela se incluem na modernidade, nos convidam a investigá-la por um percurso visual que está materializado em seu plano de expressão: o tratamento de seu espaço pictórico, da superfície, da organização das formas e cores, nelas o que para a semiótica são os formantes topológicos(espaciais), eidéticos (formas) e cromáticos(das cores).

É a partir dele, da expressão que concretiza um conteúdo, que a pintura e a arte como linguagem constroem os seus sentidos. Tal qual nós realizamos aqui, mesmo que de modo ligeiro, ainda há muito mais a descobrir e relações a estabelecer a partir da análise desse e de qualquer outro texto visual.

Quantas relações e investigações poderemos estabelecer em busca das questões que a análise nos permitiu empreender. Outras obras do mesmo artista, de outros artistas modernistas, nos permitirão ampliar a nossa leitura da pintura. Fica aqui um convite a você leitor desse artigo. Assim como nós, capixabas escolhemos uma pintura que é acervo em nosso Museu, faça as suas escolhas.



## REFERÊNCIAS

LOPES, Almerinda. Dionísio Del Santo. Vitória: Artviva, 2008.

GREENBERG, Clement. *Arte e Cultura: ensaios críticos*. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo, Ática, 1996.

REBOUÇAS, Moema Martins. *O discurso modernista da pintura*. Lorena: CCTA, 2003.

**PARTE II**

**INVESTIGAÇÕES E PROCESSUALIDADES NA  
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**



# A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO FATOR DE MUDANÇA E DESENVOLVIMENTO NA ARTE/EDUCAÇÃO E NA ÁREA DE ARTES VISUAIS

*Umbelina Barreto*

## A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO FATOR DE MUDANÇA

A investigação em educação, na atualidade, tem a educação à distância e a mudança da educação como um de seus temas centrais. Existe um consenso político e social em torno da necessidade de implementação de mudanças na educação que possam atualizar as práticas educativas definindo novas formas de organização que atendam às metas e objetivos que se impõem na sociedade da informação e conhecimento que caracteriza o século XXI.

A mudança sempre esteve presente no mundo, pois, de outra forma, também não estaríamos hoje enfrentando as inovações que se apresentam como parte do mundo da vida, pois elas, simplesmente, não fariam sentido algum. Entretanto a reflexão sobre a mudança é uma estrutura de pensamento muito recente. Tem-se passado de uma reflexão envolvendo unicamente a resistência à mudança, em um pensamento que se apresenta sempre dicotomizado, para alternativas que tornam possível pensar em conservação e mudança simultaneamente, tal como afirmou Gregory Bateson (1979), em uma visão sistêmica, em que confirma que a sobrevivência do sistema está constituída de uma dupla face, uma voltada para dentro e atenta às regularidades internas, definindo um desenvolvimento visto como conservador, e a outra voltada para fora, em direção às solicitações do meio, definindo uma mudança constante.

Inserido nas mudanças de seu próprio tempo, Bateson preocupado com a ruptura cultural das transformações da década de 60, e prevendo as mudanças que aconteceriam nas universidades a partir de então, exorta a busca de uma perspectiva que sincronize a rigidez e a imaginação, como um mecanismo necessário a relação de permanência e mudança que perpassa as culturas, os sistemas sociais e as próprias universidades, que se inserem, não só no campo do conhecimento, mas também no campo da cultura.

Pode-se pensar que até bem pouco tempo atrás, a arte e suas mudanças incompreendidas (o que, em parte, ainda permanece como verdadeiro na atualidade) se colocavam como algo para o qual não se tinham sequer palavras, entretanto, talvez, ainda não se tivesse a estrutura de pensamento que pudesse abordar a arte sem reduzi-la, ou eliminá-la como legítima portadora de novidade (BARRETO,2008).

Mas a mudança se mostra tão difícil de constituir-se como estrutura de reflexão, como de apresentar-se como estrutura de ação (PERRENOUD,1994). Neste sentido, mudar um país é talvez uma dos maiores empreendimentos de um governo, principalmente se as mudanças envolvem a educação como fim e não somente como um veículo da mudança, implicando a ação e o pensamento da mudança em distintas instâncias. Se, por outro lado, a construção do “passo-a-passo” de políticas educacionais em um país como forma de concretizar as mudanças preconizadas em lei é um trabalho que necessita de altruísmo por parte dos governantes, pois temporariamente os ultrapassa sem que lhes seja dado o crédito que lhes corresponde, por outro lado, a aceitação da mudança educativa só ocorre quando a educação como um processo em si se torna efetiva (MATURANA,1997).

Dentro dessa perspectiva de mudança, orientada globalmente por uma mudança paradigmática, que perpassa o mundo contemporâneo, pode-se andar às cegas buscando uma saída, em jogos de corruptions, mas pode-se também fazer algumas escolhas tomando como base a possibilidade de se-utilizar somente aquilo que se tem à mão da melhor maneira possível, de forma a poder disponibilizar externamente o conhecimento daí advindo.

Dessa forma, quando as universidades brasileiras foram chamadas à responsabilização social para o cumprimento de metas educacionais advindas de uma nova constituição nacional, elaborada depois de um longo período de exceção no país, houve uma reação de surpresa, pois até aí não se considerava que esta seria a sua missão. Entretanto, depois do impasse inicial, as universidades começaram a se movimentar tentando construir as respostas à sociedade, incluindo nessas respostas também a inovação de que sempre se haviam vangloriado, sem que essa, anteriormente, tivesse sequer ultrapassado o seu núcleo interno mais duro.

Contudo ainda é importante enfatizar que o caminho de transformação das universidades brasileiras não tem sido uma tarefa fácil, pois tentar melhorar um sistema, suprimindo algo que está precariamente em funcionamento, tanto interna como externamente, só se torna possível com a cooperação que se estabelece em uma nova

estruturação em rede em resposta às necessidades emergentes. Pode-se também pensar que uma dessas necessidades seja a formação de professores leigos em uma área que até bem pouco tempo atrás não necessitava sequer de formação superior, pois era definida na estrutura curricular como uma atividade, e ainda ao verificar que se tem a possibilidade de utilizar para isso uma nova concepção de conhecimento, obviamente, que todo o processo passa a ser visto como uma inovação, se não como uma diferença.

Mas a especialidade de constituir uma diferença que passe a fazer a diferença, também é o que perpassa a concepção de conhecimento significativo, que necessita fazer sentido em um contexto, para que afinal se constitua o conhecimento. E esta é uma das mudanças nas formas que se tem de conhecer que estão sendo utilizadas na formação à distância de professores leigos em exercício. Essa mudança dá-se através da exaustiva utilização dos novos instrumentos, que definem um conjunto pedagógico significativo, pois este conjunto não transforma somente o conhecimento, mas possibilita uma reflexão sobre o modo como o conhecimento está sendo construído.

E é, inseridos nessa mistura de meios e fins, que estamos todos, professores e alunos, aprendendo a apreender sobre as novas formas de autonomia, que vem arrancar todos os indivíduos dos lugares que comodamente e reiteradamente voltam diariamente a ocupar, pelo simples motivo de que estes lugares já se haviam tornado somente marcas totalmente determinadas, de onde a significação já havia sido apagada.

### **A DIFÍCIL MISSÃO DE FORMAR PROFESSORES LEIGOS**

Em uma perspectiva institucional do uso das tecnologias da comunicação no sistema educacional brasileiro, enfocando-se a educação superior, encontra-se o Curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Apresenta-se como um curso de formação superior em artes visuais, que dá a titulação de licenciado em artes visuais e está dirigido a um público específico. O curso atende a professores leigos, sem a formação na área de conhecimento, ou, que ainda não tem formação superior, sendo professores que tem apenas o ensino técnico ou magistério, de forma que todos são somente egressos da Educação Básica, e, apesar desta deficiência, estão atuando como professores especialistas de áreas, no ensino fundamental e médio, que constituem a Educação Básica.

A Graduação em Artes Visuais é coordenada pela UFRGS e faz parte de um projeto construído coletivamente por universidades públicas e privadas da região sul do Brasil, que se reuniram em cooperação, com o objetivo de compartilhar recursos para responder a uma solicitação do governo federal de atendimento à formação dos professores em exercício, principalmente, do sistema educativo estadual, oferecendo cursos de formação em todas as áreas do conhecimento.

A particularidade desses cursos é definida pela proposição de oferecimento, pois são cursos cuja oferta dá-se, exclusivamente à distância, utilizando como estratégia administrativa um ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado na internet. Para a oferta dos cursos se efetivou uma rede educativa em um momento em que a e-educação ainda estava em seus primórdios no Brasil, recém despontando no cenário nacional. Entretanto, como todas as transformações que envolvem as tecnologias de informação, o avanço foi rápido, e, hoje, em apenas dois anos desde o início do curso, têm-se já constituída também uma rede educacional nacional, da qual todas as universidades públicas brasileiras fazem parte, chamada Universidade Aberta Brasileira, em atenção ao que a sigla EAD, originalmente, significa: Educação Aberta e à Distância.

De certa forma, o que se tem relatado acima até o momento da criação da Universidade Aberta Brasileira, confirma as especificidades distinguidas pelo Prof. Dr. Otto Petters (5), da universidade a distancia da cidade de Hagen, Alemanha. Para ele, são cinco as especificidades que distinguem a educação à distancia de outras formas do ensino superior: a combinação de formas de ensino e aprendizagem convencionais, o aproveitamento de meios técnicos, uma estrutura deficiente, um tipo especial de estudante e formas específicas de institucionalização. Entretanto, acredita-se que os fatores que distinguiam alguma coisa separando-a das demais, até as últimas décadas do século XX, eram também fatores de exclusão.

No Brasil, a missão de responsabilização social para a qual todas as universidades brasileiras foram chamadas inclui a formação superior do professor em exercício, que se pode pensar como um tipo especial de estudante, mas, principalmente, prioriza a inserção desses professores em um novo paradigma educacional, em que se apresentam algumas combinações de formas de ensino e aprendizagem tradicionais, entretanto as ultrapassam, atendendo a um duplo fio, ou seja, a transformação da formação, anteriormente vista como mera atualização técnica, ou reciclagem, em formação continuada, e a formação funcional inserindo o professor dentro do paradigma tecnológico da sociedade contemporânea.



Pode-se dizer que, dessa forma, se inicia uma revolução na educação nacional instaurando um novo lugar para a universidade brasileira, que se redireciona para o ensino, passando a constituir a pesquisa articulada ao ensino e a extensão, no sentido de estruturar paulatinamente uma nova atuação na sociedade que venha a responder às mudanças preconizadas pela Constituição Brasileira, considerando as mudanças na concepção do conhecimento que podem passar a ser articuladas pelas novas formas de construção e acesso.

Mas, pensar na especificidade do público alvo a quem o curso que se está enfocando se dirige, ou seja, pensar em um professor que já constituiu um repertório que coloca em ação reiteradamente há pelo menos cinco anos, e grande parte já há dez anos, e que, ao longo do tempo, tem desenvolvido um discurso totalmente coerente, que justifica todos os fracassos que por ventura venham a ocorrer, de forma a justificá-los somente pelas faltas à sua volta, definidas desde a precariedade da infraestrutura, passando pela organização e administração da escola, chegando à cultura do aluno atual, e utilizando como desculpa um caminho desenvolvido do micro ao macro universo em que se insere, separando totalmente a visão externa da visão interna, possibilita que se vislumbre a qualidade hercúlea do trabalho que se tem assumido ao se instituir o curso.

### **COMO FORMAR PROFESSORES DE ARTES VISUAIS EM EXERCÍCIO? OU, ABORDANDO O PROBLEMA COMO SEU PRÓPRIO MODO DE SOLUÇÃO.**

São muitas as abordagens que se pode fazer do objeto de estudo que se escolheu, entretanto, são muitas também as questões que vão se articulando e definindo em densidades, informações e conhecimentos envolvidos como caixas dentro de caixas em que se vai desdobrando os desafios que já estão colocados desde a construção inicial da proposta.

Focando a proposta pedagógica do curso, o primeiro desafio que emergiu da definição administrativa da organização da oferta foi a elaboração de um currículo que pudesse manter o engajamento dos alunos, primeiro, pelo fato de a cada semestre aprofundar o conhecimento construído, envolvendo um encadeamento de disciplinas que motivassem a permanência no curso, mas, ao mesmo tempo, que pudesse inserir, reiteradamente, a surpresa, abrindo espaço para a inovação, e, nisso, a própria estrutura curricular já começava a se definir em uma relação direta com o fato de ser um currículo de uma área de conhecimento em que a inovação se coloca como constitutiva, tal como a área de artes visuais.

O segundo desafio, deu-se na construção do projeto pedagógico no qual, seria necessário já estar previsto, tanto a inserção do aluno na cultura local, como a compreensão de sua própria cultura em um universo mais amplo, regional, e também nacional. Quanto a essa inserção, verificou-se que a contextualização do regional como constitutivo dos conteúdos de diversas disciplinas curriculares, poderia portar a possibilidade de uma compreensão nacional e internacional, pois, no Brasil, têm-se duas Bienais Internacionais de Artes Visuais, uma que ocorre no Rio Grande do Sul, chamada Bienal do MERCOSUL, e outra que ocorre em São Paulo, uma das cidades brasileiras que estão entre as mais populosas do mundo, chamada Bienal de São Paulo. Esta última com um reconhecimento internacional e histórico, pois se constitui, juntamente com a Bienal de Veneza e a Documenta de Kassel, como as três macroexposições internacionais mais antigas e regulares dentro do sistema das artes. As duas macroexposições internacionais e brasileiras constituem amplos panoramas da arte contemporânea, que ao se articular ao conhecimento sistemático da história da arte brasileira e universal possibilitam uma mudança na visão do universo da arte, sendo, essa mudança estritamente necessária a todo artista e/ ou professor de arte ou arte/ educador. A partir dessa reflexão definiram-se as viagens de estudo às Bienais como parte do projeto pedagógico do curso, bem como, visitas a exposições, visitas a museus, visitas a instituições culturais, seminários presenciais e exposições artísticas, atendendo ao desafio de mudar a visão da arte mudando a visão de mundo do aluno.

O terceiro desafio foi construir o primeiro e o segundo, entretanto recolocando-os em um ambiente virtual de aprendizagem e passando a abordá-los a partir desse novo “lugar”, constituído de tempos e espaços escolares inesperados, pois o curso estava sendo planejado e estruturado internamente para ser acessado e desenvolvido em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, mas ainda não tinha sido visto desse novo lugar, constituído a partir da rede de relações entre coordenadores, professores, tutores e alunos, em que as diversas disciplinas estariam constituindo seus próprios ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem e inserindo-os dentro do ambiente virtual de aprendizagem do curso, que a todos iria abrigando ao longo do tempo conforme o desenvolvimento da formação.

Frente aos três desafios, o que era um problema acabou se transformando em oportunidade de mudança efetiva. Primeiro esta oportunidade de efetivação da mudança se constitui a partir da própria especificidade do aluno, pois, o fato dos alunos serem professores em exercício possibilitou a criação de um vínculo com o cotidia-

no de suas salas de aula e com seus próprios ambientes de aprendizagem, e, essa realidade tem perpassado as diversas disciplinas do curso, ampliando a relação inicial proposta entre as mesmas, fazendo com que, ao longo do desenvolvimento da formação, esta relação entre as disciplinas, que, a princípio era somente uma construção abstrata, vá se tornando cada vez mais apropriada pelos alunos, que passam a perceber relações que já estavam ali desde o início do curso e que, entretanto, ainda não tinham sido vistas. Por outro lado, o ambiente virtual de aprendizagem do curso vai se desenvolvendo e vai fixando as disciplinas já cursadas pelo aluno, possibilitando que ele vá se apropriando de sua própria construção do conhecimento, voltando ao que já foi realizado e acessando de um modo diverso do que havia sido realizado anteriormente, deslocando-se em transversalidade através dos conteúdos das diversas disciplinas, e com o tempo particular que cada um necessita para ir se apropriando aos poucos das relações entre elas.

Nesse sentido, é importante enfatizar que a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, tem possibilitado autonomia aos professores das disciplinas que podem construir seus ambientes de aprendizagem a partir de diferentes concepções de ensino, desde algumas mais tradicionais organizadas em torno de um saber consagrado, por professores mais autoritários que exigem um discurso unificado, até formas de ensinar mais experimentais, que se volta sobre as próprias formas de realização, tornando possível a reflexão e a autorreflexão.

Essa pluralidade constituída em um único “lugar” e podendo ser acessada por professores, tutores e alunos, leva também à descoberta de melhores formas de ensinar e aprender, tornando o que é aprendido indissociável da própria forma de ensinar. Esta conquista, em um curso que pretende formar professores que já são professores, é essencial para que os alunos possam ser agentes de sua própria transformação, construindo o passo-a-passo atingindo um metaconhecimento necessário a todo o professor, conquistando a autonomia do aprender a aprender.

## **QUANDO OS PROBLEMAS COMEÇAM A SURTIR**

É importante que se perceba que, em qualquer projeto, constantemente se está resolvendo problemas, e das mais diversas formas. Nesse sentido, é necessário também focalizar o outro lado do que se viu até aqui, pois é certo que, em um projeto em que se propõem tantas inovações, muitos problemas surgem e podem vir a se tornar insolúveis se não forem tratados com eficácia. Então, primeiro, ao se iniciar a formação à distância dos professores em exercício foi necessário elaborar estratégias para

desenvolver a equalização mínima dos alunos, no sentido de possibilitar que eles se apropriassem do veículo, definido aqui como um equipamento, o computador, que, necessariamente seria utilizado ao longo do curso, já que o acesso à internet ainda torna imprescindível o equipamento. Dentre a turma que iniciou no curso vários alunos nunca tinham utilizado um computador. Entretanto, ao se planejar o curso, o perfil do público alvo, já evidenciava que seriam necessárias algumas estratégias para mudar a cultura inicial do aluno, inserindo-o no universo virtual. Dessa forma, foi programada uma disciplina que iniciou dois meses antes do primeiro semestre do curso. Esta disciplina desenvolveu basicamente modos de apropriação do instrumental para educação à distância que seria utilizado ao longo do curso.

Foi nessa etapa que os primeiros problemas começaram a surgir, pois o fato de se ter aproximadamente 50% dos alunos sem conhecimento algum em informática, levou a turma toda, em um determinado momento à descoberta do entretenimento aliado a ferramenta e a exacerbação da manipulação das ferramentas que estavam sendo trabalhadas, confundindo o entretenimento das salas virtuais das redes sociais com as salas virtuais do ambiente de aprendizagem.

Este problema foi detectado imediatamente, mas levou-se dois semestres reconstruindo o modo de atuação e participação dos alunos no ambiente virtual, de forma a levá-los a perceber a especificidade dos lugares, o lugar do estudo e o lugar do entretenimento, que apesar de apresentarem semelhanças no universo virtual guardam entre si diferenças constitutivas e definem atitudes do participante especificadas conforme o conhecimento que se pretende construir ou o divertimento do entretenimento.

Outro problema que também se apresentou desde o início, que, de certa forma, está ligado com a questão anterior, é a dificuldade que os alunos têm de construir um fórum de discussão com posicionamentos e argumentações que enfatizem distintos lugares em relação ao assunto do fórum. A construção de posições argumentativas contrárias que possam conviver em um mesmo texto começa a ser trabalhada mais intensamente na metade do curso, em que os alunos já constituíram um repertório mínimo articulando o universo da arte e da arte educação.

Um dos pontos fortes do curso é justamente esse progressivo exercício da comunicação significativa e simultaneamente a formação de redes de professores para troca de experiências ocorrendo como parte da própria formação, gerando, no desenvolvimento da estrutura curricular do curso, um espaço expositivo necessário à pro-

dução plástica em artes visuais. Dessa forma, os conteúdos transversais de escrita, leitura e produção são desenvolvidos necessariamente em todas as disciplinas, possibilitando, simultaneamente, o letramento e a alfabetização funcional, que definem basicamente as mudanças que se buscam no processo educativo na atualidade.

#### **AFINAL, O QUE SE PODE ESPERAR DE UMA FORMAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA EM UMA ÁREA DE CONHECIMENTO COM ÊNFASE NA PRODUÇÃO PRÁTICA**

É importante fazer uma breve reflexão sobre este tópico que envolve a relação entre a teoria e a prática em uma área do conhecimento que enfatiza a produção prática, também como meio de apropriação da teoria.

Relacionar isso com a realidade dos tempos e espaços constituídos em um curso à distância, em que a presença dos alunos no ambiente de aprendizagem dá-se efetivamente como registro do desenvolvimento dessa aprendizagem, e, nesse sentido, pode ser acompanhada dentro de uma única disciplina ou como uma aprendizagem transversal, leva-se a evidenciar a importância do desdobramento da atividade do professor, por meio de tutores presencias e tutores a distancia, o que possibilita que a presença e a ausência do aluno sejam vistas como formas particulares de presença.

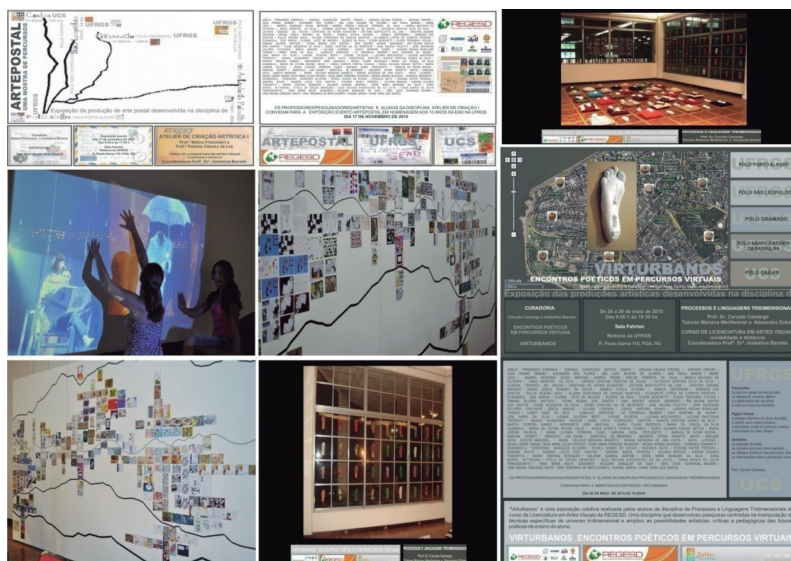
De certa maneira, essa pluralidade na apropriação da presença do aluno que se constitui no ambiente de aprendizagem, definindo formas particulares de presença, está muito próxima da prática artística, quer se observe pelo viés da particularidade, quer se observe pelo viés da efetiva aprendizagem. Por outro lado, em toda prática artística está incluído o caráter expositivo da mesma, pela própria concretude daquilo que é realizado. Resta então focalizar como se dá o modo de exposição que passa a ser solicitado pelo professor no ambiente de aprendizagem, sendo que essa solicitação insere as formas de reprodutibilidade da obra, que, na atualidade, participam integralmente do universo da arte contemporânea, constituindo-se já como uma construção do conhecimento artístico.





**Imagem1:** Imagens do AVA na interface de diversas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância.

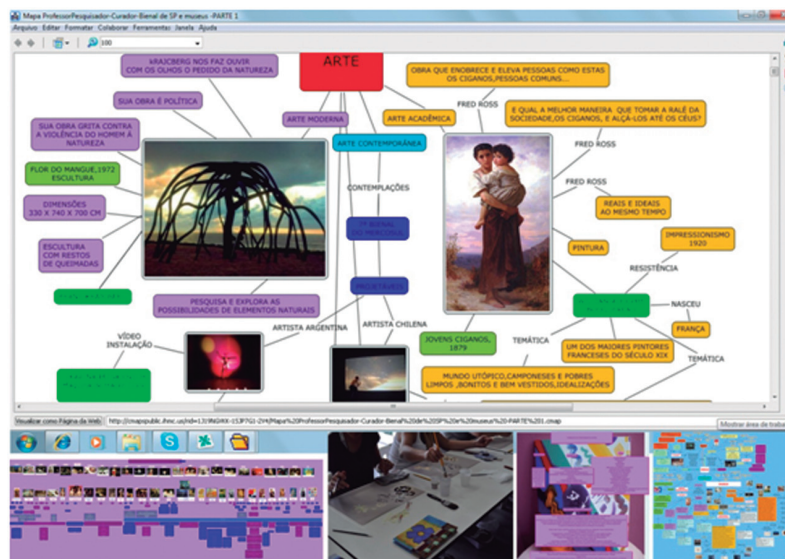
O curso vai-se desdobrando em disciplinas que privilegiam a teoria e disciplinas que privilegiam a prática, em alguns momentos muito entrelaçadas e, em outros, se apresentando mais afastadas. As disciplinas de ênfase prática geram em seu desenvolvimento produções artísticas que se constituem em exposições coletivas itinerantes que fazem basicamente o circuito dos polos, desta forma, os alunos também participam da montagem das exposições e da construção do material gráfico das mesmas, além de gerarem propostas educativas envolvendo o conceito da exposição para ser trabalhado com as escolas de sua região.



**Imagem 2:** Exposições dos alunos de disciplina de atelier de criação e disciplina de atelier tridimensional.

Tendo em vista os dois contextos em que se desenvolve a formação do licenciado, articulando o cultural e o educativo, o perfil do egresso dá-se no cruzamento entre professor/ pesquisador/ curador, sendo que o curso capacita os professores para a produção de propostas artístico-pedagógicas e materiais de apoio à educação, além de estimular os alunos a participar e realizar eventos artísticos. Desta forma, os professores e os professores/ alunos passam também a serem autores.

E, finalmente, considerando que, apesar de ter definido um Projeto Pedagógico, a estrutura curricular do curso não se encontra engessada em materiais didáticos impressos e definidos a priori, mas se desenvolve enfatizando a atualidade do conhecimento, incluindo tanto as transformações tecnológicas, como as necessidades dos alunos advindas dessas em relação ao seu próprio cotidiano escolar em sua atividade como professor. E o professor da universidade engajado no projeto vai desenvolvendo seu material didático como um projeto de pesquisa, podendo ser definido em tutoriais específicos, narrativas didáticas e objetos de aprendizagem, em um processo indissociado de ensino, pesquisa e extensão, tal como seria o objetivo da universidade no século XXI.



**Imagem 3:** Trabalhos dos alunos reflexões construídas como mapas conceituais utilizando o software livre CMapTools, evidenciando o portfólio que vai sendo formado pelo professor/pesquisador/curador.



## O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

A ênfase do curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância, ao se dar na confluência das transformações da sociedade e nas mudanças culturais emergentes, desenvolve um percurso envolvendo a técnica e a tecnologia, impregnando a vida cotidiana e as formas de se construir o conhecimento, tanto na ciência como na arte. O curso, com o objetivo de formar professores de Artes Visuais articulando o conhecimento artístico à teoria pedagógica e à prática docente, aprofunda o conhecimento específico da área numa orientação interdisciplinar. No desenvolvimento do curso a prática e a teoria têm sido articuladas na experimentação e aprimoramento de práticas de ensino-aprendizagem específicas da área de artes visuais, incentivando o professor a estabelecer vínculos entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento em propostas concretas.

O curso se insere em um programa nacional que está voltado para a construção de uma escola capaz de promover a formação integral dos alunos, educando-os para o exercício consciente da cidadania, apresentando uma discussão pertinente a questões próprias do jovem e do adolescente ao tratar os conteúdos de forma contextualizada, privilegiando a construção de um professor/ pesquisador que não prescinde, nem da autoria da criação, estando sempre atento à produção de obras engajadas localmente, nem da responsabilidade da curadoria educativa, ampliando o exercício de sua atividade através da mediação, inserindo o local no regional, no nacional e no internacional, em uma interlocução construída como um objeto de aprendizagem que é fruto do tempo atual.

Parte-se do princípio que se está desenvolvendo uma nova forma de acesso à informação, disponibilizando-a em rede, e que esta rede, ao perpassar a construção do conhecimento provoca mudanças que constituem e simultaneamente aproximam todas as áreas. O sistema de avaliação do ensino-aprendizagem do curso contempla diferentes formas e instrumentos de avaliação formativa, qualitativa e quantitativa, inclusive valorizando a prática do professor-aluno. Na estrutura curricular está sendo enfatizada a reflexão sistemática sobre a importância da área de Artes Visuais trabalhada no contexto da educação básica, incluindo sua relação com a sala de aula e a realidade local. E, os professores-alunos são solicitados a produzir material de apoio a sua própria prática docente trabalhando com tecnologias de informação e comunicação, onde o conhecimento é tratado sempre de forma contextualizada. Desse modo, o professor-aluno vai construindo um objeto de aprendizagem como parte do desenvolvimento de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Para atender aos objetivos do curso distribui-se a carga horária na estrutura curricular conforme as competências e habilidades correspondentes ao tipo de formação desenvolvido de forma a contemplar conteúdos de natureza científico-tecnológica, cultural, pedagógica geral e específica da área de conhecimento.

Evidenciam-se as seguintes competências e habilidades que vão sendo trabalhadas no entrelaçamento das diferentes formações em conteúdos relacionados: o domínio de tecnologias de informação e comunicação; a produção de conhecimento, incluindo propostas artístico-pedagógicas e objetos de aprendizagem; a promoção e fortalecimento da cidadania através do comprometimento ético e político; o entendimento da gestão democrática como instrumento para mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional; a compreensão de processos de aprendizagem e processos de aprendizagem artística de modo a ser capaz de trabalhar diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes; a realização de atualizações constantes em sua prática em questões educativas da área artística; a construção da comunicação significativa com pares e com instituições de ensino, incluindo professores de arte de instituições de ensino superior; o desenvolvimento de ações e produção interdisciplinar, na instituição em que trabalham e também interinstitucional, de forma a criar uma rede de conhecimento que articule o fazer da escola com as reflexões e produções atualizadas da área de artes visuais; a realização de atualização em questões ligadas à produção artística e cultural desdobrada nas áreas artísticas bidimensionais como o desenho, a pintura, a fotografia e as tecnologias digitais, além das áreas artísticas tridimensionais como a escultura e a cerâmica, sem esquecer a história e teoria e crítica de arte, todas contempladas com processos criativos desenvolvidos em disciplinas específicas; o desenvolvimento de processos de criação articulados a processos de trabalho nas áreas artísticas correspondentes ao conhecimento da área de Artes Visuais; a construção de vias de comunicação com pares e com instituições de pesquisa, inclusive pesquisadores da arte, enfocando a produção artística, e pesquisadores sobre arte, enfocando a produção teórica; a construção de uma visão contextualizada dos conteúdos da área de Artes Visuais; e o desenvolvimento uma formação teórica, ampla e consistente, incluindo História, Filosofia, Teoria e Crítica de Arte, focalizando a competência de leitura e escrita significativa além da interpretação e leitura de imagem.

## A ARTE EDUCAÇÃO E AS ARTES VISUAIS

No Brasil as Diretrizes Curriculares da área de Artes Visuais definem um estreito diálogo entre a Licenciatura em Artes Visuais, curso superior destinado a formar professores de Artes Visuais, e o Bacharelado em Artes Visuais, curso superior destinado a formar o profissional de Artes Visuais. Com frequência tem-se nas universidades públicas um quadro funcional de professores Doutores em Artes, Educação, Filosofia, História, Museologia, e outras áreas diretamente relacionadas à área de Artes Visuais. Com a inserção desses professores no curso de Licenciatura em Artes Visuais à distância se está provocando uma verdadeira revolução no modo como eles constroem o ensino da arte, quer seja direcionado para profissionais da arte, quer seja direcionado para professores de arte.

Desse modo, a inovação relacionada ao ensino das Artes Visuais, que, aparentemente, está sendo proposta para o desenvolvimento de um determinado público alvo, tem mostrado que ultrapassa o escopo inicial do projeto e certamente já está definindo mudanças nas formas de se construir o ensino-aprendizagem dos cursos presenciais superiores de Artes Visuais.

Fica evidenciado na atuação do professor pesquisador dentro do Curso de Licenciatura como o pensamento abstrato torna-se mais próximo de um professor, principalmente de uma área com ênfase eminentemente na produção prática, através das apropriações conceituais do conjunto de conteúdos que os mesmos necessitam mapear para construir sua disciplina no ambiente virtual de aprendizagem.

Talvez as mudanças estejam sempre encadeadas em séries e elas ocorrem no momento em que se permite olhar para fora e para dentro e constatar que se poderia fazer de outro modo e que isso está de tal maneira impregnado pelas perturbações externas que teria um significado que ultrapassa o individual transformando o coletivo em que se insere, pelo simples motivo de ter redimensionado os próprios limites transformando sua própria estrutura de pensamento e ação, tal como tem desenvolvido Humberto Maturana na teoria da autopoiesis (MATURANA,1997).

## REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory (1979). *Mente e Natureza. A unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BARRETO, Umbelina. *Espiando pelo buraco da fechadura*. O conhecimento de artes

Visuais em nova chave. Tese de doutorado defendida na UFRGS-RS em 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar, 1994.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.



# ETNOGRAFAR/CARTOGRAFAR/NARRAR: AÇÕES INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

*Lêda Guimarães*

## ESCREVER, APLICAR, EXPLICAR, REAJUSTAR...

Este texto tem por objetivo apresentar as práticas de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais na FAV-UFG como instâncias de investigação que reúnem numa mesma chave: estágio, formação de professores, pesquisa e Educação a Distância (EAD), que se tornaram componentes da minha agenda docente, arte-educativa e, portanto, investigativa. A base da formulação do desenho geral do estágio para o curso EAD está nas experiências desenvolvidas entre os anos de 2005 a 2009 para o curso regular (essa denominação incomoda) na mesma faculdade<sup>26</sup>. Nessa época, foram vários os projetos desenvolvidos que propunham a desconstrução de saberes hegemônicos e homogêneos – procurando brechas, rupturas – e a apreensão de diversidades e de situações educacionais diferenciadas de ensino-aprendizagem em Artes Visuais.

Novas demandas, novos jeitos de pensar a formação são portadores de potencialidades, e eles também apontam para as dificuldades, requerem que atentemos para essas mudanças e pensemos sobre *para que* e *como* queremos formar novos docentes. Uma questão crucial, historicamente construída e que ainda se coloca no cerne das licenciaturas é a questão do que significa conceber e pôr em prática o Estágio Curricular Obrigatório.

Se essa questão já é difícil em um curso “regular”, as dificuldades e desconfianças multiplicam-se nesse novo contexto. Surgiram perguntas, tais quais: como se dará

---

<sup>26</sup> Reflexões sobre essas experiências também podem ser encontradas em Guimarães (2005, 2006, 2008) – textos em que reflito sobre impasses entre mudanças na cena contemporânea e permanência de concepções e práticas de estágio que perpetuam a visão hierarquizada das universidades em relação à educação básica.

o estágio curricular obrigatório? Poderia ser oferecido na modalidade a distância? Como é possível cumprir as exigências da obrigatoriedade de supervisão dos estagiários no campo?

Aliadas a essas indagações de ordem mais pragmática, vieram outras que, a meu ver, eram as que de fato importavam: seria possível mudar a concepção de estágio para o “novo” contexto da educação a distância? Qual a concepção e a estrutura de estágio a serem trabalhadas? Como poderia ser o estágio em Artes Visuais utilizando-se as novas tecnologias e mídia na contemporaneidade?

Essas indagações nortearam a construção do material didático das disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III. Passamos pela discussão da concepção de estágio na Universidade Federal de Goiás, a apresentação de leis e regulamentos, chegando às especificidades da nossa proposta, a qual, se por um lado se apoiava em experiências já realizadas no curso presencial, por outro lado, se constituía em um voo sem paraquedas, pois não tínhamos ainda experiências de estágio na modalidade a distância nas quais pudéssemos nos apoiar. Tentamos discutir com os atores envolvidos que a “novidade” do processo iria gerar incertezas, mas também geraria oportunidades para ousar formar professores em Artes Visuais em bases pedagógicas mais afinadas com desafios educacionais contemporâneos que aliam a formação docente à capacidade investigativa das suas ações e dos contextos vivenciados.

## **SÍNTESE DA PROPOSTA DOS ESTÁGIOS CURRICULARES PARA A LAV – FAV/EAD**

O Estágio Curricular Obrigatório no curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância foi organizado em cinco disciplinas de Estágio Supervisionado, começando no quarto semestre e terminando no oitavo e último período do curso. Essa organização visa um caminhar dialógico e processual entre as diferentes etapas que foram sendo desenvolvidas por meio de diálogos interdisciplinares do estágio com outras disciplinas de um mesmo semestre.

Na primeira disciplina de Estágio (2009/2) depois de um intenso debate sobre percepções e mapeamentos de experiências de estágio, propusemos a realização de dois exercícios prático-reflexivos: o mapeamento de espaços passíveis de se tornarem campo de estágio em cada cidade e a construção de narrativas relacionais com o mapa resultante, o qual chamamos de cartografias, como podemos ver nos exemplos<sup>27</sup> a seguir:

<sup>27</sup> Os exemplos de mapeamento, cartografias e depoimentos dos alunos colocados neste texto





[...] Minha cartografia foi feita no embasamento da minha vida escolar, conta desde a educação infantil até os dias de hoje. Usei a técnica de colagem transformando algumas figuras em peças de quebra-cabeça. Na história da cartografia estou relatando as dificuldades e as alegrias que obtive durante o percurso como estudante. À observação que fiz, foi que todas as experiências que obtive até hoje estão contribuindo literalmente com o sucesso de minha carreira profissional, ou seja, a cada etapa vencida é uma peça que se encaixa em meu grande quebra-cabeça. Material usado: Tesoura, revistas, canetinhas, cartolina, cola, lápis e borracha (Por A. M. S. – Re: Cartografias – Imagens que contam histórias postagem – 4 nov. 2009)

foram retirados dos fóruns de discussão das disciplinas de Estágio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância das turmas da UAB 1. O AVA equivale a uma sala de aula regular. A identidade dos alunos foi preservada colocando-se apenas as iniciais e data da postagem, e foi mantida a forma coloquial da escrita.

por sua vez, trabalham a visão dos alunos sobre o lugar fazendo com que eles relacionem o conhecimento escolar à sua própria vida. Assim, por meio de mapeamentos e cartografias (narrativas), levamos os estudantes a refletir sobre o lugar onde vivem e perceber as transformações da paisagem educacional ao longo do tempo, de acordo com os traços culturais de antes e de hoje. Depois de reclamações sobre a ininteligibilidade das propostas, nossos estudantes iam respondendo aos desafios propostos com a construção de narrativas imagéticas e reconhecendo nas mesmas o potencial cognitivo do pensamento visual. Na sequência, a proposta foi a de pinçar no mapa uma escola na qual se daria o início da experiência etnográfica. Ou seja, após a etnografia da cidade, os estudantes adentravam em um determinado espaço (começamos com espaços de educação formal) para mapear dinâmicas, espaço físico, estrutura, PPP, professores e alunos e suas práticas. A intenção era começar a perceber que uma escola não é igual a outra, que uma turma não é igual a outra, que o contexto escolar é formado por subculturas, cada uma com suas especificidades e demandas. Assim, os estagiários se viram às voltas com anotações sobre:

- **O contexto geral da escola:** 1- Informações sobre a escola: nome, endereço, quanto tempo tem de existência, público atendido, etc. 2- Descrição do espaço físico da escola: laboratórios de informática e outros laboratórios, refeitórios, salas de aula, corredores, biblioteca e sala de vídeo (se houver). Modo como esses espaços são utilizados (OU NÃO). 3- Leitura do PPP da escola, observando a presença ou ausência de PROPOSTAS para arte e cultura. Por exemplo, em alguns PPP encontramos o estímulo à ida de alunos a “aulas-passeios” ou a estudos de campo, ou o incentivo a eventos tais como feiras culturais, gincanas, quadrilhas, etc. 4- Descrição do cotidiano: como se organizam os turnos? Dinâmicas e rituais? Regras estabelecidas. Uso dos espaços. 5- Descrição dos atores (alunos, professores, funcionários). Relações de poder entre os mesmos. Há portadores de NEE (necessidades educacionais especiais)? Em caso afirmativo, como são atendidos? Como, onde e quem promove as capacitações docentes?
- **Documentos:** Projeto Político Pedagógico, diários de classe, planos de aula, avisos, boletins informativos, etc. No processo de imersão pode surgir alguma informação que precise de um tipo de documentação, por exemplo: currículo de épocas passadas, documentos de leis e normatizações e outros documentos que podem ser explorados pelos estagiários para uma compreensão mais ampla daquele contexto.
- **Fontes imagéticas:** Fotos, vídeos importantes guardados na escola ou com professores e alunos. Por exemplo, podemos tanto ver fotografias de aulas de educação física

das décadas passadas e festividades promovidas pela escola como assistir a vídeos realizados por alunos como parte de um projeto que o professor de história realizou num passado recente. Os estagiários não precisam levantar todos os registros e documentos, pois a pesquisa vai mostrar quais documentos e fontes serão importantes de serem investigados.

- **Relação escola/comunidade:** Outro item a ser investigado é a relação (ou não) existente entre escola e comunidade. Encontramos escolas com muros altos e arames farpados onde não existe nenhum tipo de relação entre o público que ali estuda e as pessoas que moram naquela comunidade. Também podemos encontrar escolas que servem como área de lazer para os jovens nos finais de semana, ou para reunião de líderes da comunidade. Tanto a presença quanto a ausência podem indicar “pistas” para desenvolver propostas de Artes Visuais para aquele contexto, superando a ideia de que o trabalho do professor é apenas na sala de aula.
- **Corpo docente:** Qual a característica do corpo docente da escola campo de estágio? Como convivem os professores mais velhos ao lado dos iniciantes? Quais os territórios de poder estabelecidos entre os docentes? Campos de conhecimento mais fortes? Campos de conhecimento menos prestigiados? Mais docentes mulheres? Mais docentes homens? Com certeza o tempo do Estágio I não será suficiente para todas essas informações. Dados mais quantitativos podem ser conseguidos na secretaria da escola. Outros dados serão trabalhados por amostragem: a entrevista com dois a quatro professores de diferentes áreas já vai nos trazer muitas informações sobre o contexto.
- **Corpo discente:** O corpo discente é um universo complexo a ser levado em consideração no momento de elaborarmos propostas para o ensino de Artes Visuais para um determinado contexto. Investigar características comuns e diferenças, pensar no contexto socioeconômico dos alunos, sondar sobre suas atividades fora da escola, seus sonhos e desejos, mapear comportamentos, perceber peculiaridades de faixa etária, formas de autoidentificação estética e cultural – roupas, acessórios, os saberes construídos a partir dos meios de comunicação ou na família, etc. Conhecer as turmas pode ajudar o professor a potencializar um capital cultural para aquele grupo, avançando na pesquisa para ampliação de repertórios e construindo um conhecimento de Artes Visuais que interessa e faça sentido para a vida dos(as) alunos(as).
- **A sala de aula:** A sala de aula pode ser observada desde a sua configuração espacial, a disposição das cadeiras, a mesa do(a) professor(a), quadro de giz ou outros mecanismos, o que há nas paredes, condições ergonômicas de conforto – tipo de carteiras, iluminação, ventilação, etc. As relações entre alunos e alunos e as relações entre alunos e professores também devem ser observadas. Como os professores trabalham

os conteúdos: escrevem no quadro? Fazem explanação oral? Promovem pesquisa? Dão retorno das atividades pedidas? Como identificar posturas de participação e interesse dos alunos? Como se sentam? Como a sala de aula se divide em territórios de diferentes grupos? Que grupos são esses?

Parecia coisa demais, mas essas entradas foram feitas em dois semestres e visavam tanto à leitura do contexto quanto ao desenvolvimento no professor em formação: o “olhar curioso” e as capacidades de táticas relacionais. Nesse tipo de trabalho etnográfico há “(...) uma preocupação com o significado, com a maneira própria pela qual as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e mundo que as cerca (ANDRÉ, 1995, p. 29). A expectativa foi a de que todo esse processo etnográfico gerasse um relatório com dados e sugestões com a indicação de possibilidades para a implementação ou a melhoria do ensino de Artes Visuais naquele contexto. Todo esse processo era muito estranho para nossos cursistas, que àquela altura ansiavam por cumprir, no entendimento deles, o verdadeiro estágio, ou seja, dar aulas. Sempre perguntavam quando o estágio iria começar e, quando dizíamos que eles(as) já estavam imersos no processo, reclamações sempre apareciam. Não sem razão, pois os diálogos que tivemos com os alunos logo no início do Estágio I revelaram outras expectativas, como podemos ler nos depoimentos a seguir:

Relato 1 – Estou muito ansioso aguardando o início de nossos estágios, um momento único que vamos viver, em que **vamos aplicar a teoria na prática**. Gosto muito do contato direto entre professor e aluno (Por O. P. F., grifos meus).

Relato 2 – Estou ansiosa para iniciar esta etapa de estágio, será a minha primeira experiência como estagiária. Creio que a realização do estágio **me capacitará a colocar em prática a teoria que aprendi neste período de aprendizagem**, em que poderei ter experiência como professora de arte, **passando assim de aluno a professor**. Mesmo estando ainda um pouco apreensiva e preocupada [sobre] como será a realização do estágio, **espero que tudo aconteça de uma forma agradável e proveitosa**, pois penso que o estágio me fornecerá oportunidades de aprender (Por M. N. G. S., grifos meus).

Relato 3 – Nunca tive uma oportunidade de ser uma estagiária, mas creio eu que o estágio na carreira de um docente **aprimora** muito seus conhecimentos, pois o estágio funciona como um canal de intercâmbio entre a escola e **o setor de produção**, fornecendo sub-

sídios **para a adaptação dos currículos às necessidades do mercado de trabalho**. Com isso, a escola melhora as **chances de colocação profissional** de seus formandos e, subsidiariamente, pode ter sua imagem divulgada em função da qualidade de seus alunos (Por A. A. M. P., grifos meus).

Os depoimentos nos mostram a permanência de concepções “bancárias” de estágio pautadas na dicotomia teoria e prática e entre momentos de aprendizagem e momentos de “aplicação” do que se aprendeu. O Relato 2 ilustra a vontade de passar de aluno a professor e o almeja o estágio como o meio para atingir esse fim, possivelmente na expectativa de que o estágio forneça a maneira correta dessa aplicação. Os termos “agradável e proveitoso” revelam um problema que tivemos em todas as etapas do estágio, o da sensação de desconforto, uma vez que quebramos a expectativa do “agradável” e questionamos o que de fato era “proveitoso”. Foi comum receber pedidos de “socorro” sobre o que fazer, pois a professora que tinha sido contactada tinha sido substituída, ou que a turma na qual iriam fazer a imersão não tinha regularidade de horários, que a turma era indisciplinada, e outros problemas que desconstruíam a ideia de agradável. O proveitoso está ligado ao que dá certo; se algo sai desse esquema, deixa de ser proveitoso. Procuramos trabalhar com os alunos que todos os acontecimentos servissem como dados para a nossa compreensão do contexto daquele determinado espaço. Por fim, o Relato 3 revela o estágio ligado ao aprimoramento de competências para o setor de produção/mercado de trabalho, que também é outra concepção muito presente num viés tecnicista do “como fazer”, como dar aulas disso ou daquilo. Mas os exercícios de etnografia foram dando outro tom a esse processo de estágio curricular e outros relatos começam a surgir nos fóruns de discussão.

Minha experiência etnográfica foi tão importante na minha vida, **pois aprendi e vivenciei coisas que jamais imaginaria que eram tão importantes e interessantes**, como quando víamos os alunos chegando à escola acompanhados pelas mães. Eu nunca tive essa oportunidade de ser acompanhada à escola por minha mãe e isso me chamou muito a atenção. Quando via uma mãe se despedindo do seu filho com um beijo e desejando boa aula, e ali ficava se despedindo com um *tchau* até o aluno entrar na sala de aula. **Foi a partir de pequenos gestos como esse que tivemos a chance de materializar a socialização entre as nossas perspectivas de ação com a realidade da escola em que estamos estagiando.** Fomos

muito bem recebidas, a escola abriu as portas com todo carinho e respeito por nós e se prontificou a nos ajudar e a responder nossas perguntas no que fosse preciso, e também **fomos questionadas pela coordenação e alunos**, o que eu achei muito interessante para os próximos passos de estágios (Por A. A. M. P. Diálogo no fórum, out. 2010, grifos meus).

A partir desse momento, inicia-se outro momento reflexivo, de vital importância para a proposta de estágio: uma pequena prática pedagógica, a ser elaborado processualmente, no diálogo entre os professores (orientador e formador) e os diversos atores da Escola, campo de estágio. Tal experiência foi vivenciada pelos estagiários em grupo, nos três momentos: planejamento, aplicação e avaliação. O planejamento se deu na investigação e na imersão do contexto escolar, fazendo-se a imersão na sala de aula, que foi o foco das investigações. Um dos critérios para a proposta pedagógica a ser desenvolvida foi ouvir o professor da sala e observar suas aulas. E, a partir dessa realidade, propor uma abordagem em Artes Visuais, em no máximo duas aulas, considerando, sobretudo, as informações colhidas na imersão e observação da prática da unidade escolar e seus atores, com o mapeamento das possibilidades e a multiplicidade na construção de propostas pedagógicas para Artes Visuais.

Depois da ação, os estagiários construíram um relatório em que discorreram sobre essa experiência. Cada etapa foi discutida nos fóruns, com o compartilhamento das experiências que propiciaram o processo de formação a partir das particularidades de cada escola, o que foi, posteriormente, inserido em um *Blog*, criado e alimentado pelos grupos de estágio e idealizado como portfólio eletrônico que contém as práticas.

### **QUE RAIO DE ESTÁGIO É ESSE? PARECE UM NINHO DE GUACHO!!!<sup>28</sup>**

O clima ficou mais tenso no segundo semestre de 2010, com o Estágio Supervisionado III. Para este, fizemos uma proposta que foi a de estabelecer conexões da prática pedagógica em Artes Visuais com as questões da cidade educadora, pensando na cidade que educa e que também pode ser fonte que inspira o trabalho do arte-educador. Essa preocupação, da expansão desse olhar, segue a tendência do movimento das cidades educativas e dos desafios de uma tecnologia que abre mundos, em que a rede *www* e a cidade como um todo se apresentam como espaços formativos para a docência de Artes Visuais.

---

<sup>28</sup> Adotamos a expressão **ninho de guacho** como conceito para nosso estágio, pois descobrimos que o ninho é torto, não linear. Sugiro aos leitores pesquisarem sobre esse pássaro arquiteto.



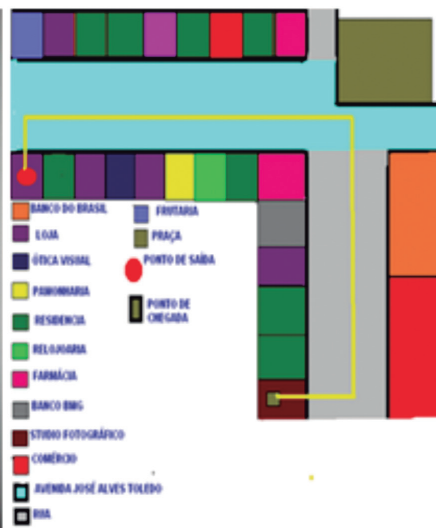
Essa disciplina promoveu o exercício etnográfico em contextos inusitados, a começar pelas ruas das cidades, adentrando em lojas, asilos, comércios, ofícios no meio da rua, lojas de artesanato, praças, academias de dança, hotéis, feiras e muitos outros.

No Estágio I, os alunos já tinham caminhado mapeando espaços formais e não formais de educação, mas agora a caminhada tinha outro objetivo, menos claro e mais angustiante. O desafio foi escolher um determinado trajeto na cidade que pudesse ser percorrido a pé, mapeá-lo e partir para um passeio intitulado “tornando o familiar estranho” (BASTOS, 2006). Esse estranhamento refere-se ao processo do “perturbamento” de ações, fenômenos, contextos, ideais que nos são familiares e que, por isso mesmo, costumam cair numa invisibilidade do cotidiano. Quem faz essa discussão é Professora Dra. Flavia Bastos, da Universidade de Cincinnati, que também trabalha com Ensino de Arte em Contexto de Comunidade inspirada nas concepções educacionais de Paulo Freire. Para Bastos:

Definições mais abrangentes de arte e cultura inspiram novas interpretações sobre a relação entre arte e cotidiano. Especificamente, aproximações entre a arte e fazeres cotidianos assumem significados muito especiais para práticas educativas que possuam um compromisso social (BASTOS, 2006, p. 75-76).

A caminhada de “estranhamento” exigia que cada estudante fizesse anotações e registros visuais do que via, do que e com quem encontrava: saberes, ofícios, situações que provocassem um desejo de elaboração de uma proposta pedagógica. Dentro das muitas experiências que a cidade oferece, buscamos colocar os alunos em situações de aprendizagens que podem ser consideradas não formais ou informais, como deflagradoras da construção de um projeto poético e pedagógico na área de Artes Visuais.





O encontro com um motivo de possibilidade chamou-se de porta de entrada. Cada aluno definia a sua no trajeto da sua caminhada. Podemos imaginar as perplexidades que a proposta gerou. Lembro-me de uma discussão em um fórum em que os alunos reclamavam que tinham demorado a entender a etnografia dentro da escola e que, no momento em que eles(as) estavam acostumados(as), vinha a equipe pedagógica com “novidades” e os colocavam para andar na rua. Que raio de estágio era aquele?!?! da al

Andei, andei, andei, até... Lembra dessa música? Então, só que a próxima palavra seria encontrar, mas no meu caso, ainda não tem nada definido. Ao relacionar minha caminhada com o texto pude perceber que na verdade rever é bem diferente de ver de novo, ao passo que ao fazer um trajeto que já fiz, comecei a considerar coisas que já tinha olhado inúmeras vezes, mas nunca observado, e agora ao dar os primeiros passos rumo ao que pretendemos fazer, estou notando coisas que podem ser interessantes, vamos ver no que dá isso (Por V. M. R. – Fórum de dúvidas, orientação e discussão da realização do percurso. 15 ago. 2010).

No entanto, esse olhar para a cidade não deveria ser novidade, pois em outros momentos e disciplinas houve também essa provocação. Por exemplo, na disciplina de Ateliê de Linguagem Bidimensional, quando foram realizados desenhos de observação de cenas cotidianas; na disciplina de Arte e Cultura Visual, quando também os

alunos observaram as visualidades postas no espaço urbano e no Ateliê, com vídeo e fotografia e a realização da exposição fotográfica “Um olhar sobre a cidade”; e também na disciplina Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, quando os alunos fizeram visitas a diferentes contextos educativos na sua cidade. Essa memória foi provocada nos diversos fóruns e lembranças desse transitar foram sendo trazidas para as discussões. Mas a compreensão só vinha mesmo com a vivência da proposta de imersão em um trecho da cidade e, à medida que esse andar provocava descobertas, as “portas de entrada” foram surgindo:

[...] Durante a conversa com outros idosos percebi que têm características comuns: **gostam de falar de suas memórias**, necessitam de mais atenção e companhia. Estive também com um casal de idosos: dona Bia e seu Manoel, já são bem velhinhos, aparentam ter uns 85 a 90 anos de idade. [...] Ela é uma pessoa que gosta de contar histórias, de relembrar os velhos tempos. Ele, por causa de algum problema na voz, é mais calado. Ambos têm carência de contato com amigos, pois quase não saem de casa. O peso da idade não permite que fiquem muito tempo de pé ou sentados. Conversei com eles sobre a possibilidade do estágio ser realizado em sua casa e tão grande foi a minha surpresa que ficaram felizes e até mais animados, já **querendo saber quando começa isso que chamo de estágio**. Percebi que são pessoas que têm história de vida, de conhecimentos práticos adquiridos ao longo de suas trajetórias. Que estudaram pouco, conheceram tempos distintos do tempo atual, **diferentes contextos sociais**. Assim sendo, **podem promover grandes aprendizagens**. Ainda não tinha percebido quantos idosos existem na minha rua. Creio que eles podem ter observado minhas idas e vindas. Agora os vejo com **um novo olhar: surpreso, irônico**, porém capaz para ter curiosidade a respeito dessa realidade e para juntos construirmos novos saberes (Por [D.V.C.](#), 6 out. 2010, grifos meus).

Vemos que a aluna vai anotando percepções, desperta curiosidade nos interlocutores, percepção de contextos diversificados e os considera como fonte de aprendizagem. Para a professora Vesta Daniel (2005), da Universidade do Estado de Ohio (EUA), “juntar aprendizagem aos contextos e processos de comunidade é um modo de identificar o que sabemos, de onde o conhecimento vem e como este conhecimento é conectado com uma educação institucional bem sucedida” (2005). A professora Vesta tem se destacado no cenário estadunidense com experiências de ensino da arte em contextos de comunidade levando alunos e alunas de Licenciatura em Artes Visuais (graduação e pós-graduação) a imergirem em tais contextos, pois, para

ela, “viabilizar um ensino aprendizagem, com relações recíprocas entre instituições formais e espaços comunitários, pode encorajar um ativismo educacional” (2005). Também acreditamos e investimos nessa potencialidade. Já o termo *olhar irônico* vem do texto “Questões Multiculturais para o Ensino de Artes Visuais”, do professor Imanol Aguirre (2010).

Rorty descreve **essa atitude** como a prática consciente e constante da dúvida ou da descrença. **Ironista** é para Rorty aquele que, na tarefa de conhecer, exclui toda a pretensão de fazer com a verdade. A postura do ironista em relação às descrições e fatos da experiência é a de aceitar que não são histórias vindas diretamente da realidade, mas apenas jogos de linguagem sobre a mesma (AGUIRRE, 2010, p. 143, grifos meus).

Nesse texto, ele propõe a retomada do mote *deweyano*, concepção de arte em termos de experiências de vida chama. O professor Aguirre ressalta que “Dewey é particularmente interessante porque nos permite estabelecer que nossa tarefa como educadores será restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensas da experiência – as obras de arte – e os acontecimentos que constroem a experiência cotidiana” (2010). Entre esses e outros exemplos, as dinâmicas interdisciplinares foram surtindo efeito. Como dissemos, as disciplinas de Ateliê de Arte e Tecnologia II, Diálogos Intermidiáticos e Questões Multiculturais para o Ensino de Artes andaram juntas, dando suporte umas as outras; e todos, coordenação geral do curso, professores formadores das disciplinas e tutores, estiveram engajados em desenvolver uma dinâmica, envolvendo essas disciplinas, desde a formação conceitual até o suporte de criação em mídias para que os alunos, ao final, pudessem desenvolver uma proposta que compreendesse uma abordagem tanto pedagógica quanto poética (BATISTA, 2010). A cidade educativa, seus lugares, seus habitantes, seus ofícios, sua cultura, como espaço de imersão que propõe exemplos e proposições, ou seja, dispondo-se a uma *re-significação* do seu contexto familiar como fica claro no depoimento a seguir:

Ao fazer minha caminhada pela cidade, observei cada detalhe visual, admirei várias paisagens que se encontra no nosso cotidiano, e objetos importantes que encontramos em cada rua, cada casa,

deparamos com arquitetura diferenciada, cores exuberantes e estabelecimentos comerciais, praça bem cuidada, temos bem em frente a minha casa um parque infantil onde as crianças adoram brincar. Durante a caminhada que fiz, pude refletir a importância de observar o ambiente em que vivemos, pois embora nossa cidade seja pequena, temos a vantagem de podermos usufruir de tranquilidade e segurança, senti uma sensação de paz, e descontração ao caminhar, observei pessoas que também caminhavam, cada uma com um objetivo diferente, pois na minha caminhada, eu tinha o objetivo de observar: as pessoas, os lugares, as cores, a arquitetura, a paisagem e analisei que tudo isso muitas vezes passa despercebido em nossa rotina diária. [...] Também pude vivenciar a arte visual da cidade, em seu contexto histórico e cultural, não como elemento isolado, mas cheio de significados os quais podem mudar conforme a mudança dos hábitos e realidades que influenciam nossas experiências (Por M. R. P. B., 10 out. 2010).

A caminhada foi sendo compartilhada nos fóruns de discussão e nas postagens de vídeos, que foram realizados sempre com o acompanhamento da disciplina Diálogos Intermidiáticos. A grande questão tornou-se encontrar a tal da porta da entrada. Muita discussão foi realizada em torno do que esta viria a ser. Mas os próprios estudantes que perguntavam também traziam respostas. E a metáfora da porta serviu tanto para lugares (lojas, hotéis, etc.), como para problemas (lixo urbano, violência, abandono, etc.) e pessoas (Sr. João, sapateiro; Dona Luzia, doceira, etc.). Também surgiram portas de entrada a partir de instigações estéticas visuais como as de uma aluna do Polo de Alexânia que começou a ser provocada pelas rachaduras nas calçadas e desenvolveu uma poética de intervenção com as mesmas. A questão era: “as portas de entrada” pediam novas etnografias: entrevistas, anotações, novos dados que, reunidos, fomentariam a realização de uma proposta poética pedagógica para um determinado contexto ou situação.

Lendo o texto e observando que cultura diz respeito a todos os fazeres, saberes e viveres pelos quais as pessoas se constituem em seus lugares, suas cidades, nas suas terras, usou do pragmatismo para alcançar conhecimentos da cidade como educação. A minha cidade tem uma cidade irmã, onde só um rio as separa. O comércio (empregos), a educação (escolas, faculdades e Subsecretaria), saúde (hospitais) são usados e divididos pela população das duas cidades. Ceres é considerada uma cidade Polo, pela quantidade de hospitais e qualidade da saúde e também pelo nível das escolas e faculdades. As duas cidades têm um potencial artístico excelente, Rialma desponta musicalmente, mas existem muitos bons artesãos

e outras artes como serigrafias confecções, etc. A minha “porta de entrada”, O PETI (projeto de erradicação do trabalho infantil), reuni uma coletânea de modalidade artística em prol de alunos carente do bairro. Tem aula de violão, bateria, teclados, artesanato (biscuit, pintura, modelagem, trabalhos com material de reciclagem, etc.) e esporte, e ainda funciona como escola de apoio. Todos os profissionais são de Rialma e tem uma qualificação excelente. Entendendo que a cidade é uma produção educativa para uma vida melhor, após a vivência através do passeio etnográfico, pude tornar visível o que até então não tinha percebido. Sei que a cada reconstrução, uma nova imagem pode ser formada, como foi a minha visita ao PETI. Já conhecia lá, os trabalhos, os professores, os alunos, mas colocando-me como entidade formadora de imagens, enquanto elemento constitutivo da imagem e sujeito do discurso foi realmente engrandecedor perceber essa construção. Fora que, enriqueceu minha aprendizagem enquanto aluna e professora (Por C. F. V., 10 out. 2010, grifo da aluna).

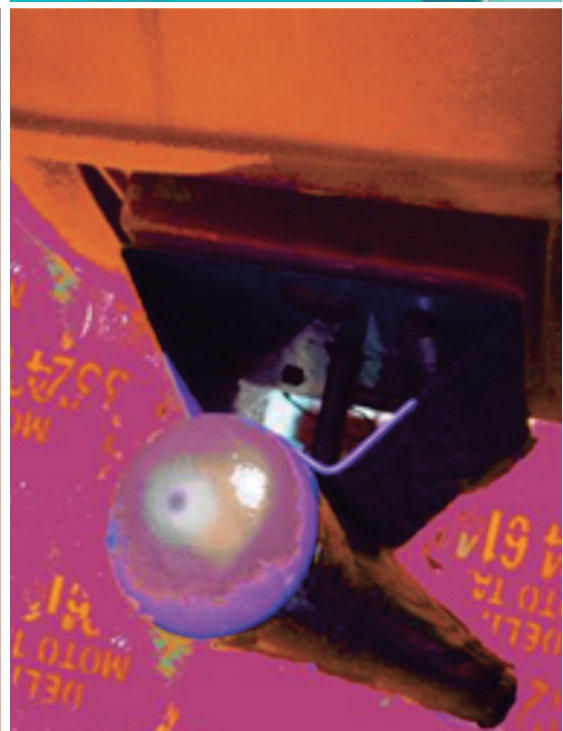
Todo esse investimento em processos etnográficos tem o propósito de formar professores investigadores que produzam conhecimento em Artes Visuais, e não apenas reproduzam um receituário de procedimentos metodológicos. Para tanto, precisamos investir na formação processual, na qual nossos alunos estagiários vivenciem as dificuldades e, também, os resultados transformadores desse processo. Precisamos combinar o conhecimento da epistemologia da arte e da cultura com a investigação de como esse conhecimento se ressignifica na docência de arte e cultura para produzir um conhecimento crítico. Isso não se alcança por meio de fórmulas mágicas. Não nos basta, enquanto profissionais que trabalham com formação de professores, apenas recomendar e advertir que evitem o uso de receitas. Se não proporcionarmos situações de aprendizagem problematizadoras pelas quais os estudantes vivam experiências que façam sentido, a repetição de fórmulas desconectadas da vida e dos contextos educativos será o caminho mais fácil a ser seguido.

Caminhar pela cidade **já não é como antes**, agora **meu olhar passeia curioso** em busca do novo, do que sempre esteve ali, mas que eu jamais consegui enxergar... Andar pela cidade exige de nós **a capacidade de estabelecer relações** com tudo em volta, na busca de diferentes significados e interpretações, pois é como se ela fosse um organismo mutante em contínuo processo de construção e desconstrução e também de desdobramentos múltiplos. E assim, **pensamos a cidade, com sua cultura local, seus moradores, seus trabalhado-**



**res, como sendo um espaço que educa, um espaço carregado de símbolos, saberes, tradições e costumes de um povo.** Brevemente postarei as fotografias e/ou filmagem deste meu trajeto (Por E. M. de S., 20 ago. 2010, grifos meus).

Olhar curioso é um olhar que não só investiga, mas também estabelece relações. Esse estágio inter cruzado com poéticas contemporâneas trouxe para os fóruns uma discussão enriquecedora, como podemos ver em alguns exemplos do Polo de Alexandria.



Oi, Renata! Quase nunca uso os orelhões porque uma vez peguei uma infecção de ouvido devido a bactérias nos mesmos! Minha relação com os orelhões está da seguinte maneira: viciiei! Só penso em orelhões e o que eles representam na comunidade e suas relações estéticas com o ambiente e suas “inerências” próprias. Estou surpresa que imagens de pessoas não entraram dentro desse projeto até o momento... Essa é minha porta de entrada sim porque os orelhões me permitem experimentação galore! Agora volto meu olhar para a paisagem. Os orelhões em ambientes mais amplos... aguarde! Sinto já um desejo de passar para maior abstração, simplicidade estética, concisão... eu aguardo também enquanto minha cabeça pensa! Minha tendência é prosseguir para a pintura... pode ser... (Por N. M. D.C. – Re: Fórum de dúvidas, orientação e discussão da realização do percurso. 6 set. 2010).

Outra aluna, ao relatar o processo de pesquisar referências para a construção, comenta a indicação que uma professora deu e indica como positiva a intertextualidade presente no trabalho do artista Arnaldo Antunes:

Observei os vídeos do Arnaldo Antunes que a N. me passou. Há uma produção e tanto! Ele estabeleceu relações entre as variadas formas artísticas: poemas, música, gráfica, instalações, caligrafias, performances digitais, visuais... se já ouvi falar em inteligência múltipla, acredito que ele usa todas! E é ótima referência (Por M. M. da S. – Re: Fórum de Discussão. 17 set. 2010).

Além de inquietações em torno do processo criativo, encontramos nos fóruns discussões sobre as questões que alimentam o contexto contemporâneo da arte. Em 2010, a polêmica da censura à série “Inimigos” do artista Gil Vicente, na XX Bienal de São Paulo, foi tema de intensos debates:

[...] leia a reportagem e vejam as imagens pela [www.bravoonline.com.br](http://www.bravoonline.com.br). Na edição da revista desse mês, como eu disse no fórum do professor V., vem uma viagem pela Bienal deste ano e pela arte contemporânea. Está bem interessante e didática, eu insisto! A revista tem Gil Vicente apontando uma arma para a Rainha Elizabeth (que máximooooooooooooo!!!!). Engraçado a gente, hipocritamente, falar de censura somente no período da ditadura. No ano passado uma artista (mulherrrrr) teve suas obras censuradas pelo Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) Brasília. Ela desenhou um falo com um terço (aquele negócio de rezar... ave maria cheia de graça



sei que lá mais amém... por horas a fio!). Igual na idade média, não se pode mexer com igreja ou com a corte! (Por V. A. – Re: Fórum de Discussão, 18 set. 2010).

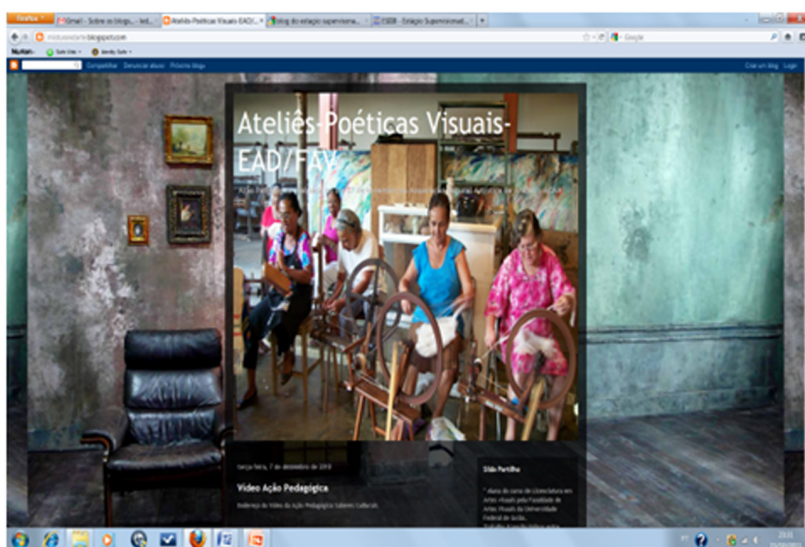
O relato a seguir nos mostra uma visão mais gestáltica do processo dos Estágios, mesmo considerando as dificuldades de compreensão que vieram com as propostas de cada disciplina. Essa compreensão não é tão fácil mesmo para nós professores propositores, que muitas vezes fraquejamos com as críticas ao processo.

Não é de hoje que artistas se deixam encantar pelas carnes, Francis Bacon que o diga! Mas sabe que nesses dias cheguei numa casa aqui (aqui as pessoas têm por costume comprar “bandas” de gado, daí eles cortam e congelam, dizem que sai mais barato do que comprar de açougue todo dia). Bom, daí cheguei lá, **aqueles pedaços** imensos nos ganchos pendurados e escorrendo sangue. Cara, parecia que eu estava olhando uma obra de Bacon! Parece meio maluco, mas as diversas nuances do vermelho da carne são fascinantes mesmo. Eu li na internet um pouco de cultura inútil, vi uma reportagem de Lady Gaga, um novo *clip* da celebridade com roupas de carne! Dá pra ver no Uol e no Youtube, é só desligar o som e ver as imagens. Tenta, você sobreviverá... é provocativo... Então... daí com a riqueza de informações desse fórum sou incapaz de pensar que ele é fútil ou inútil. Ócio? Só se for o ócio criativo de Pablo Neruda!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Acho que o assunto se tornou transdisciplinar. Há muitos doutores nas academias querendo que seus alunos «casem» tantas disciplinas numa só e a Patrícia conseguiu isso aqui no nosso fórum! (Por V. A. – Re: Fórum de Discussão. 17 set. 2010).

No fórum, essa reflexão é em seguida enriquecida com a imagem da obra “Vestido de carne”, de Franc Fernandez, o que gera outras postagens de mais imagens e comentários com o tema “carne” como matéria-prima de artistas contemporâneos. Vemos que os fóruns se constituem em salas de aula assíncronas, mas vivas e pulsantes nas quais as aprendizagens vão muito além do conteúdo e propostas prescritos. O processo e resultados dessas atividades foram colocados em *blogs* criados especificamente para este fim. Abaixo, dois exemplos de *blogs* de alunas do Polo de Alexânia:



<<http://focosdeimersao.blogspot.com/>>



<<http://misturandarte.blogspot.com/>>

Hoje estas alunas e alunos blogueiros estão espalhados na rede WWW divulgando suas experiências do processo de aprendizagem no curso e outras experiências, montando *blogs* com alunos nas escolas onde atuam, postando poesias, contos, textos, etc. Os conteúdos dos *blogs* dialogam com arte popular, contemporânea, cultura visual, questões sociais, ambientais. A proposta da disciplina espalhou-se, perdendo a autoria inicial e ganhando novos atores que dão vida, cara e cores a

esse processo educativo *desfronterizado* para além dos muros da escola. Alguns endereços podem ser acessados:

- **Uruana**- <http://www.saladeaulacompartilhada.blogspot.com/> - [ceicasantosartestgmail.blogspot.com](http://ceicasantosartestgmail.blogspot.com) -<http://construindoosaber-superbom.blogspot.com> - [annelisenoeme.blogspot.com/](http://annelisenoeme.blogspot.com/) - [artesusruana.blogspot.com](http://artesusruana.blogspot.com) -<http://descobrindoartedeensinar.blogspot.com> - <http://arteeintervencao.blogspot.com> - <http://carperdiemfav.blogspot.com/> -<http://documentarioestagio2.blogspot.com> - [estagiosupervisionadodafav.blogspot.com](http://estagiosupervisionadodafav.blogspot.com) -<http://mariadosreispereirabraga.blogspot.com/> - <http://ceicasantosartestgmail.blogspot.com>
- **São Simão**- <http://estagiosupervisionado2.blogspot.com/> - <http://novoolhararte.blogspot.com/> -<http://trilhadoceite.blogspot.com> - <http://vivenciasesonhos.blogspot.com/> - [elianenilva.blogspot.com](http://elianenilva.blogspot.com) -<http://dinamicart.blogspot.com/> - [alunasdafavufg.blogspot.com](http://alunasdafavufg.blogspot.com) - <http://artevidamariuza-arte-vidamariuza.blogspot.com/> - <http://claudiajeov.blogspot.com/> - <http://www.estagioafc.blogspot.com/> - <http://www.arteducalagoasanta.blogspot.com> -<http://trilhandoarteeducacao.blogspot.com/2010/06/trilhando-arte-educacao.html> - <http://estagiovivienevera.blogspot.com>
- **Goianésia** - [emilainemirian.blogspot.com](http://emilainemirian.blogspot.com) - [estagiosupervisionadoav.blogspot.com/](http://estagiosupervisionadoav.blogspot.com/) - [silvelis.blogspot.com](http://silvelis.blogspot.com) -[tanismarmartins.blogspot.com](http://tanismarmartins.blogspot.com) - [fitasenos.blogspot.com](http://fitasenos.blogspot.com) - [estagiofavufg.blogspot.com](http://estagiofavufg.blogspot.com) - [estagiofavufg.blogspot.com](http://estagiofavufg.blogspot.com) - [estagioufg.blogspot.com/](http://estagioufg.blogspot.com/) - [www.blogarte-mariart.blogspot.com/](http://www.blogarte-mariart.blogspot.com/) - [africa-batik.blogspot.com/](http://africa-batik.blogspot.com/) - [mundodasestagiarias.blogspot.com](http://mundodasestagiarias.blogspot.com) - <http://lucelimariaaparecidasandra.blogspot.com> - [antoniapontes.blogspot.com](http://antoniapontes.blogspot.com) - [soaresleda773.blogspot.com](http://soaresleda773.blogspot.com) - [lucienenamorando.blogspot.com/](http://lucienenamorando.blogspot.com/)
- **Formosa** - <http://helpinhaartesvisuais.blogspot.com/2010/05/viajando-no-mundo-das-artes-visuais.html> -<http://arsacta.blogspot.com> -<http://artesvisuaisnascolas.blogspot.com/> - [arteestagiofsa.blogspot.com](http://arteestagiofsa.blogspot.com) - <http://geisson13.blogspot.com/2010/05/blog-post.html> - [grupodeestagio.blogspot.com](http://grupodeestagio.blogspot.com) - <http://liaraquelfsa.blogspot.com>
- **Alexânia** - <http://estagio02.blogspot.com/> - <http://estagiotrajetosevivencias.blogspot.com/> - <http://antropofagidosaber.blogspot.com/> - <http://todososangulos.blogspot.com/> - <http://sildamarta.blogspot.com/> -<http://santoestagio.blogspot.com/> - <http://estagiarte.blogspot.com/> - <http://estagiarte.blogspot.com/> - <http://www.blogger.com/posts.g?blogID=2877917444866023877> - <http://estagiarte.blogspot.com/> - <http://kelleneverton.blogspot.com/> - <http://estagio7.blogspot.com/> -<http://curtindoarte.blogspot.com/>
- **Cezarina** - <http://campoestgjm.blogspot.com> - <http://reflexoeao.blogspot.com/> - <http://viverartemagnaepaty.blogspot.com/> - <http://ead.fav.ufg.br/mod/forum/discuss.php?d=45442> - [palmeirasvidaarte@blogspot.com](http://palmeirasvidaarte@blogspot.com) - <http://estagio2reginaluz.blogspot.com> - [sentidoarte-edenizeluiz.blogspot.com](http://sentidoarte-edenizeluiz.blogspot.com) -<http://estagiosupervisionadoll.blogspot.com/> - <http://blogestagiosupervisionadopalmeiras.blogspot.com/> -[www.solamanda.blogspot.com](http://www.solamanda.blogspot.com)

Esses exemplos revelam que, em parte, os três princípios básicos presentes no Projeto Pedagógico do Curso (a saber: a interação do processo de ensino e aprendizagem com a educação; a interação do processo de ensino e aprendizagem com a cultura

local; a interação do processo de aprendizagem com as tecnologias) estavam saindo do papel, concretizados em ações pedagógicas que foram sendo desenhadas e redesenhadas, entre erros e acertos, dúvidas, aflições e contentamentos.

## ESTÁGIO IV

As disciplinas de Estágio IV e Estágio V devem ser vistas num contínuo, de forma complementar ao largo de um ano letivo (dois períodos). Mas, para efeito descritivo, tentaremos detalhar separadamente as duas. O Estágio Supervisionado IV dialogou com a disciplina de Pesquisa e Investigação no Ensino de Artes e foi a etapa na qual os alunos organizados em grupos desenvolveram projetos de intervenção nas escolas formais de modo mais sistematizado. Novas etnografias, novos diálogos, negociações e busca por parcerias. Os temas definidos pelos grupos deveriam nascer levando-se em consideração o contexto da escola campo de estágio (espaço físico, professor regente, características da turma, etc.), não esquecendo as possíveis conexões com o contexto da cidade. Começamos com um exercício da mochila:

Estamos nós aqui, chegando ao estágio IV e logo em seguida ao Estágio V. O que trazemos na nossa mochila ao longo desses três anos de curso? Muitas vivências, descobertas, conquistas, não somente no estágio curricular, mas também na formação como um todo. Perpassamos teorias, atelier, textos, encontros presenciais, fóruns, discutimos sobre arte, sobre o ser professor de arte. Acreditamos que a formação docente faz sentido quando ela consegue agregar valores, posicionamentos, conteúdos, fatos, atitudes e nos coloca diante das coisas, da escola, dos alunos, do mundo com um novo olhar, uma nova maneira de ser. É por conta deste outro jeito de ser professor/professora que estamos aqui, buscando construir de outro jeito maneiras de sermos mais, como diz Paulo Freire. Neste momento em que iniciamos o estágio IV, gostaríamos que cada um fizesse uma viagem, uma retrospectiva do percurso que fez até aqui. Reflita e tente visualizar: o que mudou? O que agregou? O que desaprendeu? Sim, precisamos também desaprender de jeitos, conceitos, equívocos. De tudo que construiu neste caminhar até aqui e pensando que no estágio 4, iremos fazer a proposta pedagógica, o nosso plano de intervenção, liste aquilo que para você não pode deixar de fora de uma prática pedagógica que quer ser contemporânea. Imagine que este exercício é uma conversa, um aconselhamento que você estará dando para alguém que irá construir um projeto pedagógico em arte, então você será para ele a bússola. Lembre-se de que estamos falando de saber arte e saber ser professor de arte. Portanto, o que você não deixaria de fora na construção da proposta didática pedagógica para o ensino de Artes

Visuais? Lembrando: essas questões se referem ao professor/a que você pretende ser, portanto, é pensar no presente projetando o futuro... O que você quer que esteja na sua mochila como projeto de futuro docente em Artes Visuais?

Vale a pena considerarmos algumas respostas a esse exercício retiradas do Fórum de Discussão: o que levar na minha mochila para o Estágio IV e V, nos meses de março e abril de 2011:



**Pergunta:** O que você não deixaria de fora na construção da proposta didática para o ensino de Artes Visuais?

**Resposta 1** – Eu não deixaria de fora a prática adquirida no decorrer de minha jornada quanto à educadora, o entusiasmo em trabalhar com pessoas, seres pensantes e inteligentes, pois estarei sempre ensinando e aprendendo ao mesmo tempo, a disposição para estar sempre aprimorando meus conhecimentos, procurando transmitir da melhor forma possível, colocando em prática a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que são os três eixos norteadores: reflexão, apreciação e produção, sendo estes os fatores

essenciais que fazem parte da minha construção na proposta didática para o ensino de Artes Visuais, buscando aprimorar meus conhecimentos quanto às pesquisas e utilização das novas tecnologias, para construir novos conceitos, trabalhando sempre de forma integrada com o corpo docente e discente da unidade escolar (Por M. dos R. P. B. , 17 abr. 2011, 18h12min).

**Resposta 2** – Após os estudos realizados, e principalmente através dos estágios, que nos trouxeram muito aprendizado, pois sempre nos instiga a buscar novos conhecimentos e novas práticas para o ensino, nos formando professores investigativos que leva ao educando várias possibilidades para o conhecimento. Falar sobre o que mudou é simples, porque tive um aprendizado muito grande, que antes pensava não poder atingir através de um simples estágio realizado, porém devo aqui dizer que todas essas etapas dos estágios foram realiza-



das com o coração na mão por receio de não estar fazendo o certo, acredito que foi uma grande dedicação e com isso veio o aprendizado (Por M. E. R. A., 8 abr. 2011, 15h55min).

**Resposta 3** – O mais importante é levar na mochila o espírito de investigador. Com a oportunidade de estar em um campo de pesquisa com vastos pontos de descobertas, desenvolveremos em nosso olhar o que aprendemos ao longo do curso, hora de colocar em prática. Estamos mais sensíveis, quando o real torna-se mais reflexivo (Por L. de S. C. S., 5 abr. 2011, 19h43min).

**Resposta 4** – O que eu não poderia deixar de fora de minha agenda política pedagógica é todo o meu conhecimento e aprendizado que tive e terei com as trocas de experiências e principalmente fazer com que eu e meus alunos sejamos pesquisadores e investigadores no campo das Artes Visuais, como, por ex.: ter flexibilidade na elaboração e no desenvolvimento de propostas educativas; buscar parcerias; considerar o diálogo da proposta ao contexto pesquisado; providenciar antecipadamente ferramentas; desenvolver materiais e recursos; insistir na busca de cada nova proposta (Por A. F. de B., 25 mar. 2011, 21h42min).

**Resposta 5** – [...] A maneira de pensar e sentir a arte, o processo questionador e investigador, a reflexão, a valorização da criatividade de produção, tudo isso se tornou mais concreto durante as experiências adquiridas. Aprendi a ver que o nosso melhor material artístico é o material “humano” – o aluno –, e não somente livros e folhetos didáticos. Aprendi a valorizar tudo aquilo que muitas vezes me parecia sem importância no ensino devido à falta de conhecimento de minha parte. Venci muitas barreiras que me isolavam do mundo das artes e através disso adquiri muito conhecimento. Por exemplo, as mídias, o que sabia era o básico, pesquisar, usar o Word, WordArt, o PowerPoint, o que pra mim era basicamente o que precisava para o ensino das artes. Hoje vejo que tudo era muito pouco, que posso ir além de um PowerPoint, posso construir vídeos, posso fazer fotos com qualidade e montar galerias, montar *blogs* e uma infinidade de outras coisas (Por M. A. de L. O., 3 abr. 2011, 22h13min).

Nas respostas acima, podemos ver que as noções de pesquisa, contexto, revisão de aprendizagens e modos operacionais, uso das tecnologias, necessidade de forma-

ção contínua, relação escola/cidade estavam presentes no discurso desses futuros professores. Isso nos animou, pois indicava que chegavam ao Estágio IV tendo a consciência do processo orgânico desenhado para que essa etapa fosse vivenciada por experiências desestabilizadoras da própria concepção de estágio como algo que apenas se aplica. Mas nada é assim tão tranquilo. Da consciência à ação podem surgir muito percalços e conquistas anteriores podem ser zeradas. É o que veremos a seguir.

O próximo passo foi o de pedir que as pessoas formassem grupos onde as “mochilas” dos componentes seriam reunidas para que, num exercício coletivo, fosse pensada uma proposta de um plano de intervenção pedagógica para um espaço educativo escolhido pelo grupo. Esse processo gerou muita discussão, questionamentos sobre a razão de não poderem trabalhar individualmente nos Estágios IV e V. Apresentamos algumas razões das quais duas foram as mais preponderantes: a) como o estágio é supervisionado, teríamos dificuldade de (ou seria quase impossível) acompanhar aluno por aluno nas diversas etapas do desenvolvimento do plano e b) gostaríamos de ver os nossos estudantes trabalhando de forma colaborativa, que é mais uma aprendizagem necessária para o contexto contemporâneo da educação.

Boa noite, M.. No encontro presencial, nosso grupo, que é composto por E., N. e L., tentou de uma forma criativa juntar nossas mochilas, desejo de trabalhar com imagem, brincadeiras, materiais reaproveitáveis, o que nos levou a investigar e trabalhar com o brincar, sendo o brincar um fator de grande importância na vida da criança e que está ficando meio a desejar, principalmente depois dessa gama de tecnologias que as crianças têm como principal acesso em seus lares. Resgatar brincadeiras, fazer que se tornem reais as histórias que as crianças só escutam antes que sejam totalmente esquecidas (Re: Grupo B – E., N. e L. Por E. F. dos S., 7 abr. 2011, 22h56min).

Como mostra o depoimento, os grupos foram aos poucos discutindo as possibilidades de reunir as “mochilas”, descobrindo afinidades, desejos e potencialidades de construir uma proposta de intervenção pedagógica em Artes Visuais. Cabia aos professores formadores e tutores o constante diálogo com os grupos para que a proposta fosse tomando forma. As capacidades, já exercitadas nas etapas anteriores, de cartografar, etnografar e narrar experiências e contextos foram novamente postas em prática, pois não bastava o grupo ter as ideias, mas estas teriam que entrar numa



relação dialógica com as escolas e seus atores. Dois fatores deveriam ser considerados: primeiro, o contexto da escola e o da turma selecionada; segundo, que o plano fosse construído em parceria com os professores regentes, direção, coordenação e alunos da escola. Também foi explicado para os alunos que a experiência dessa intervenção pedagógica seria base para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. Sobre essa conexão falaremos mais adiante, depois da descrição do Estágio V. O desenvolvimento das ações foi precedido por oficinas de planejamento nos encontros presenciais e mesmo durante o desenrolar das aulas, em que nossos estagiários iam sendo instigados a refletir continuamente sobre o que estavam fazendo, não se contentando com uma avaliação rasa de “tudo correu bem” ou “não deu nada certo”.

Os temas das ações pedagógicas foram os mais variados, passaram por oficinas de desenho, de fotografia, gravura, grafite, imagens digitais, etc. Exploraram técnicas como argila, manipulação digital, pintura, animação, colagem, etc. Trouxeram preocupações com identidade, gênero, questões sociais, etc. Investiram em etapas de educação infantil, ensino médio e EJA.

Temas, procedimentos, abordagens foram se reconfigurando, bem como os próprios grupos. Nossa expectativa foi a de que os grupos chegassem ao final do primeiro semestre com as ações já desenvolvidas para que no segundo semestre passássemos por um processo de verticalização na avaliação do que tinha acontecido colocando em pauta as dificuldades, desvios, reformulações partindo do mapeamento da proposta inicial.

Professora Leda, nosso grupo mudou o tema após o encontro presencial – de arte abstrata passamos para Desconstrução da imagem. Mas ao fazermos as discussões com a professora Célia ela nos questionou, pontuou e reorientou-nos. Isto nos levou a mudar mais uma vez. Vamos trabalhar com a Cultura Visual e a partir deste tema vamos para o lado da utilização de imagem na construção de um Algor pessoal. Já que em nossas investigações e conversas em grupo percebemos que os alunos com quem vamos trabalhar relacionam seu mundo, suas vivências e seu dia a dia com prazer e tranquilidade. Eles apontam coisas, objetos e fatos de suas vidas que gostam muito e a partir disto resolvemos construir momentos de suas histórias a partir do uso das imagens. Lógico esta construção será feita por eles ao longo da oficina, mas ainda estamos um tanto afoitas com relação ao que ler, como relacionar ao TCC. São muitas indagações, dúvidas, mas acredito que no caminhar tudo irá se organizando. Assim espero! (Re: Fórum Geral do TCC: Profa. Leda Guimarães (somente para alunos). Por M. H. B. M. de S., 2 maio 2011, 07h48min).

Os ritmos dos grupos foram variados, assim como o grau de dedicação e imersão na experiência, e o resultado disso poderia ser visto nas dinâmicas de avaliação desenhadas para o Estágio V e na escritura do Trabalho de Conclusão de Curso, que estava se configurando a partir das reflexões sobre as experiências vivenciadas no estágio.

## **Estágio V**

No Estágio V, os grupos voltaram às escolas para um processo de avaliação da ação desenvolvida no semestre anterior, buscando mapear impactos da ação naquele contexto e pensar nas mudanças que fariam caso tivessem oportunidade de dar continuidade ao projeto.

Embora cada etapa tenha tido seu momento avaliativo, tentamos criar um espaço verticalizado de avaliação do processo como um todo, fazendo dois movimentos simultâneos: o de alargar o campo, rever o que foi feito e proposto, voltando à escola depois de um tempo da intervenção realizada.

A intenção era de rever o processo de construção e desenvolvimento da proposta, rever a forma e a interação entre os componentes do grupo, entrevistar professores, diretores, alunos. Mas o principal objetivo seria colocar os estagiários frente ao seu próprio processo formativo. Caso houvesse tempo e oportunidade negociada com escola, haveria a possibilidade de refazer ou completar algo que não tivesse sido contemplado e que na avaliação tivesse se revelado importante. Tourinho, fazendo referência ao material da professora Lucia Pimentel, que faz uma síntese de caminhos percorridos em relação à avaliação, reflete que:

As práticas de avaliação mudam com o tempo, assim como mudam as nossas maneiras de pensar o ensino, as abordagens que escolhemos e os focos que privilegiamos em sala de aula. Nas discussões contemporâneas sobre avaliação, alguns pontos têm sido enfatizados, ganhando força para a compreensão do tema. Esses pontos indicam convergências entre pesquisadores e professores/as, ou seja, podem representar uma tendência que orienta a área. À guisa de revisá-los, faço uma pequena lista, comentando posteriormente alguns pontos em destaque. Sabemos, com base nas reflexões sobre o tema, que a avaliação (1) é processual; (2) inclui valores éticos e juízos de valor; (3) necessita cumplicidade e colaboração (entre alunos e professores); (4) é dependente do contexto e das circunstâncias; (5) busca a participação e solidariedade da comunidade escolar; (6) considera as trajetórias pessoais; (7) foca na qualida-

de da experiência educativa e de aprendizagem; (8) permite tanto o desenvolvimento de novas práticas como o acompanhamento e controle do processo pedagógico (PIMENTEL, apud TOURINHO, 2009, p. 2095).

Nosso processo avaliativo procurou levar em conta esses itens. Organizamos um “roteiro” indicativo para o mergulho avaliativo que necessitaria de várias visitas dos estagiários à escola, o que nem sempre aconteceu. A autora aponta ainda que “[...] um dos sérios problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, de evasão escolar, diz respeito à distância entre os saberes escolares e as experiências dos alunos” (2009, p. 2096). Pelos temas e pela etnografia realizada pudemos mapear um esforço dos nossos alunos estagiários por vivenciar experiências que diminuíssem essa distância.

Muitos grupos não conseguiram terminar a ação pedagógica no primeiro semestre para vivenciar o processo verticalizado de avaliação no segundo semestre. Para outros, a dificuldade veio da própria escola. Professores ou coordenadores não estavam dispostos a interromper suas atividades para avaliar atividades do semestre passado, ou respondiam brevemente as indagações feitas pelos estagiários. Em alguns casos, nem era o mesmo docente do semestre anterior. Da parte da nossa equipe, encontramos dificuldade de acompanhar esse processo de volta à escola para a avaliação. Um erro nosso foi deixar a cargo do orientador de TCC o acompanhamento do Estágio V, pois tivemos que deslocar nossos tutores de estágio para as turmas de segunda entrada (UAB 2). Uma estratégia que, como diz o dito popular, “cobriu um santo para descobrir outro”. Mas, se nem tudo são flores, também nem tudo é espinho, aliás, não faz sentido dividir a nossa prática entre uns e outros, pois aprendendo com ambos.

Como ou de que maneira a intervenção realizada contribuiu para a sua formação como professor@ de Artes Visuais? Detalhamento: Que saberes aprendeu ou desaprendeu? Refletir sobre aprendizagens estéticas, artísticas, culturais, pedagógicas e conceituais.

Depoimento 1 – “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF). Desta forma, penso que a contribuição dos estágios, nos quais desenvolvi minhas práticas de aprendizagem durante o curso de Artes Visuais, necessariamente me inseriram em novos e densos olhares capazes de visualizar luga-

res, trajetos, posicionamentos e projetos (Depoimento postado no Fórum Geral do TCC. Por R. M. J., 9 set. 2011, 12h06min).

Depoimento 2 – O contato com a fundamentação teórica, antes ignorada na minha rotina diária, alicerça não só a minha capacidade formativa, mas, passa a ocupar lugar de destaque no campo disciplinar, profissional e no acúmulo de minhas experiências. A associação da teoria à prática contextualiza derruba falsos saberes baseados tão e simplesmente na apreciação visual da arte passando a compreensão da profundidade e da importância da mesma junto às questões sociais decorrentes dos processos inventivos, imaginativos, de olhares diferenciados e de apreciação estética (Depoimento postado no Fórum Geral do TCC. Por R. M. J., 9 set. 2011, 12h06min).

Para ajudar no contato com alunos, professores, coordenação e direção das escolas, elaboramos propostas de tópicos de conversação que foram usados ora como um roteiro fixo de entrevistas, ora de forma mais aberta gerando diálogos e reflexões. Nas conversas com professores regentes, sugerimos que eles fossem indagados sobre a repercussão da ação pedagógica desenvolvida pelos estagiários na concepção que aquele professor ou professora tinha sobre o ensino de arte. Cito como exemplo os diálogos sobre um grupo do Polo de Catalão que desenvolveu na escola uma ação pedagógica com o tema “Publicidade: Arte e Imagens do Cotidiano”, no qual procuraram trabalhar com a leitura de imagens através da propaganda. A ação foi realizada em duas escolas de duas cidades: o Colégio Estadual Maria Elias de Melo, na cidade de Três Ranchos, e o Colégio Estadual de Corumbáiba, em Corumbáiba, ambas no interior de Goiás, com turmas do 9º ano. Segundo as integrantes, o objetivo do grupo

[...] era o de provocar reflexões sobre as mídias tendo como foco as propagandas publicitárias, para que, assim, os alunos pudessem ampliar a visão crítica sobre as representações simbólicas no espaço social e público ao refletirem e investigarem a finalidade e discursos da propaganda. Para isso, levamos como conteúdo, a leitura de imagens do cotidiano e apresentamos algumas propagandas das marcas *Coca-cola* e *Bombril* e, por fim, fizemos um Boletim Informativo sobre o assunto trabalhado (Trabalho de Conclusão do Curso, p. 16).

Conforme descrito do TCC do grupo, a ação foi desenvolvida em diálogo com a professora e com os alunos que foram informados sobre a proposta ainda em elaboração e perguntados se havia interesse da parte deles em se envolverem nesse estudo. Houve por parte do grupo cuidado na elaboração processual e também no desenvolvimento das atividades:

Tal conteúdo foi trabalhado durante seis aulas, com duração de cinquenta minutos cada uma, sendo que na 1ª aula fizemos a leitura e apresentação dos assuntos que iríamos trabalhar e na 2ª aula apresentamos através do Datashow os comerciais escolhidos referentes à linha de produtos da Bombril – *Evolução das Mulheres* – e da linha Coca-Cola. Na 3ª aula aplicamos um questionário sobre o tema trabalhado nas aulas anteriores. Durante a 4ª aula criamos, juntamente com os alunos, dois anúncios no PowerPoint, o 1º advertindo o público sobre o uso de determinado produto e o outro recomendando ao público o uso do mesmo produto. Na 5ª aula analisamos as propagandas no laboratório de informática do colégio, conforme a figura 6, a fim de instigarmos os alunos a criticarem e opinarem sobre as mesmas. Por fim, na 6ª e última aula, como podemos observar na figura 7, fizemos um trabalho artístico da Cultura Pop utilizando teatro, HQ, desenho e colagem (Trabalho de Conclusão do Curso, p. 16-17).

Por ocasião do processo de avaliação, ao ser indagada sobre como tinha percebido possíveis aprendizagens a partir da intervenção pedagógica, se tinha sugestões para que ação fosse desenvolvida de forma diferenciada, a professora regente de uma das escolas afirmou que percebeu que, “quando usamos os recursos tecnológicos, os alunos interagem melhor com o conteúdo, e isso faz com que as competências sejam desenvolvidas com mais eficiência, ao interpretar suas imagens e ao elaborar suas propagandas”. Na sua percepção, esse exercício do fazer e de leitura das imagens publicitárias deflagrou uma compreensão na turma do assunto abordado.

A professora reconheceu ainda que a ação foi eficaz em relação ao público, pois “eles são adolescentes que a todo o momento estão sendo bombardeados pelas propagandas, e muitas vezes estas são enganosas. Nesse sentido, a intervenção serviu como um alerta. Este é nosso papel, mediar” (depoimento da professora postado no Fórum sobre avaliação, 10 set. 2011). A professora acredita que a intervenção pedagógica trouxe resultados significativos para a turma, na medida em que se interessaram e interagiram entre si, com os estagiários e com os equipamentos ofereci-

dos como estratégia. Declarou ainda que “gostaria de ter tido mais disponibilidade durante o planejamento da ação, poderia ter feito uma sequência didática, teria sido mais interessante para os alunos” (depoimento da professora postado no Fórum sobre avaliação, 10 set. 2011). Vemos que, na avaliação, a professora manifesta um desejo de maior participação, e não sabemos se a disponibilidade à qual se refere diz respeito à falta de tempo para interagir com as estagiárias ou se o próprio processo de construção da proposta não permitiu um maior entrosamento entre professora e estagiárias. Mas é significativo que ela apresente essa avaliação e traga um saber como possível contribuição, mesmo que não tenha acontecido, o de ajudar as alunas a elaborarem uma sequência didática, competência esta certamente adquirida nos cursos de formação da Secretaria do Estado de Educação.

Já em relação ao diálogo com os alunos, foi proposto que se conversasse sobre o que eles aprenderam, o que acharam mais relevante dessa experiência, que pontuassem ganhos, como tinha sido a interação com os colegas e professores e com os conteúdos de arte. Esse grupo reuniu alguns depoimentos dos alunos para exemplificar as respostas obtidas. Em relação ao que aprenderam, os alunos disseram ter aprendido “conceitos como bi e tridimensional, figurativo e também [aprenderam] a ver as propagandas de uma maneira diferente, saber que nem tudo que está na mídia é bom” para eles. O que acharam mais relevante da experiência pedagógica “foi manipular o computador e construir a própria propaganda” e, depois das aulas que tiveram, ao verem uma propaganda querem “observá-la para ver se o produto realmente vale a pena ou não”. Sobre a interação com os colegas, com o professor, com a arte, responderam que: “Foi muito legal, as professoras tiveram tempo suficiente para nos atender e tirar nossas dúvidas, tenho muitas dificuldades para usar o computador, mas dessa vez achei muito bom mesmo. Sempre gostei muito de arte.”

Além de professores e alunos pedimos aos nossos futuros professores de Artes Visuais que procurassem conversar também com gestores da escola (coordenadores ou diretores), tentando mapear como a ação dos nossos estagiários repercutiu para além da sala de aula, se a concepção da arte na escola havia mudado ou como a arte passou a ser vista na escola, se a ação, de alguma forma, possibilitou perceber que a disciplina de arte tem autonomia, demandas e objetivos próprios, que são inerentes ao Ensino de Artes Visuais. O mesmo grupo trouxe a fala da direção de uma escola que afirmou que a ação das estagiárias em Artes Visuais teve uma repercussão na escola de forma mais ampla, pois por ocasião da exposição realizada percebeu “[...] que houve uma mobilização, pois todos, alunos de outras salas e

demais funcionários, participaram dando opiniões e sugestões”. Prossegue dizendo que “a disciplina de arte sempre teve muita importância na escola e há, no Ensino Médio, disciplina optativa na área de Arte, opção feita pelos alunos”. A mesma pessoa acrescenta ainda que a

a disciplina de Arte, já há algum tempo que deixou de ser vista como um passatempo dentro da escola, e hoje **não é mais permitido pelo sistema** que seja dividida entre vários professores para completar carga horária. Só pode trabalhar com ela no máximo um professor por turno e esses **devem ter no mínimo cursos oferecidos pela rede estadual de formação continuada** (Grifos meus).

Sua fala indica uma posição dúbia, mas não deixa de apontar para novos posicionamentos que o Estado de Goiás vinha conseguindo para o campo do ensino de arte na situação escolar até 2010.

A coordenadora dessa mesma escola também se posicionou, declarando que teria sido bom que “outros professores tivessem participado dessa ação, para perceberem que, quando se trabalha com as mídias, o conteúdo tem mais significado para o aluno”. Indica também que as contribuições do estágio para aquela escola podem se estender além do período da disciplina na qual os universitários tinham como obrigação o desenvolvimento da ação pedagógica. Disse ela:

Nós da gestão aproveitamos a curiosidade de alguns pais e exibimos o trabalho dos alunos durante a reunião de pais para entregar os resultados e encerrar o semestre. Os registros como DVD, *slides*, fotos e filmagens agora fazem parte dos arquivos da escola e a professora Walléria pensa em desenvolver a ação em outras salas onde ela também trabalha (Depoimento postado no Fórum Geral do TCC. Por R. M. J., 9 set. 2011, 12h06min).

Com esses exemplos procuramos deixar mais concreta a proposta do Estágio V, que abrangeu posturas reflexivas dos diferentes atores do estágio, começando pelos próprios estagiários que confrontavam suas falas retrospectivas com os dados que conseguiam levantar, voltando às escolas e conversando com professores, alunos e gestores. Uma das alunas, no grupo que trouxe como exemplo, reviu a formulação do planejamento dizendo que caso tivesse que refazer a atividade de intervenção pedagógica aumentaria o número de aulas, por achar que o tempo foi muito corrido



e, por isso, terem que enxugar um pouco o conteúdo. Outra aluna declarou que **não teria feito a leitura de um texto na primeira aula, diz ela: “acredito que, como não era um hábito dos alunos terem teoria nas aulas de Artes, nosso método causou ‘certa’ desmotivação da turma, logo no início e, conseqüentemente, os alunos ficaram rebeldes, não desenvolvendo nosso projeto pedagógico a contento”**. Também é significativa a fala de um aluno que, indagado sobre o que gostaria de acrescentar ou modificar na proposta, responde que pediria para as professoras darem mais tempo na realização das atividades (“porque não tivemos muito tempo para caprichar em nossas tarefas práticas”) e também gostaria que pudessem ter convidado os pais para a exposição (“porque eles ficaram curiosos para ver”).

Essa ampliação de vozes torna o processo mais rico, trazendo variáveis para serem consideradas, refletidas, entrelinhas a serem perscrutadas, silêncios a serem ouvidos. Sem dúvida, este texto não dá conta da complexidade das práticas que aconteceram em nove polos que se multiplicaram em quase vinte cidades, protagonizados por uma média de duzentos e trinta estudantes/estagiários que interagiram com aproximadamente 90 escolas e um número não contabilizado de alunos, professores e gestores desses espaços.

O desenvolvimento das cinco disciplinas de Estágio Supervisionado culminou na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. Mas a descrição dessa conexão Estágio-TCC fica para outro texto, a fim de não exaurir a paciência dos leitores. Coloco aqui alguns exemplos dos temas dos TCC que foram construídos processualmente durante os dois últimos períodos do curso (primeiro e segundo semestre de 2011) concomitantemente ao desenvolvimento do Estágio IV e V.

Publicidade: arte e imagens do cotidiano.	A fotografia digital no contexto da educação em arte.
Modos contemporâneos de representação dos gêneros.	Novas mídias visuais, a relação da imagem no advento da fotografia digital.
Identidade e imagem: uma proposta pedagógica em Artes Visuais.	Arte fotográfica e poéticas urbanas no cotidiano do aluno.
Grafite, uma expressão gráfica na arte e nas questões sociais.	Desenhar... É só começar!
EJA – um contato com a imagem: diálogos a partir do cotidiano e das subjetividades.	Fotografia e Orkut na escola: elementos didáticos pedagógicos?
<i>Action painting</i> : olhares e mãos que dialogam com o ensino de Artes Visuais.	Construindo e desconstruindo ideias sobre a arte contemporânea produzida em Goiás.
Tradução da cultura visual e as imagens afro-brasileiras.	Grafismo e <i>body art</i> – estudo sobre manifestações corporais e ensino de arte.

Completando essa parte do texto, deixo aqui a mensagem que recebi de uma aluna do Polo de Catalão na qual mostra como os conhecimentos trabalhados nas disciplinas anteriores foram amparando o desenvolvimento da prática de Estágio. Repasso, então, o convite para que acompanhemos o seu (e o do grupo dela) caminhar.

Professora Leda,  
Tenho tentado usar o *blog* (que criamos no Ateliê Diálogos Intermediáticos), para registrar os acontecimentos e passos do Estágio e TCC.  
<http://bigametaforaspoeticas.blogspot.com/>  
Abigail.

## DIVERSIDADE DE ATORES E PAPÉIS EM CAMPO DIALÓGICO

O relato desse processo não faz sentido sem a contextualização dos diversos atores e atrizes envolvidos nessa trajetória. Dos autores (Leda e Ronaldo) à professora formadora e aos tutores, todos têm uma história que conecta suas vidas e os trazem até esse momento do estágio curricular no curso de Licenciatura em Artes Visuais na FAV/EAD.

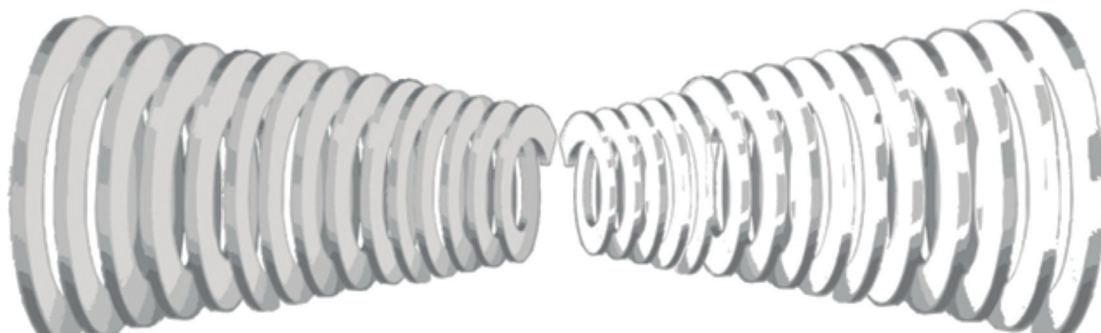
Citei no início deste texto que o desenho da proposta nasce das ramificações das experiências realizadas no estágio do curso presencial de 2005 a 2009. Várias pessoas que se formaram nesse período em Licenciatura em Artes Visuais vivenciaram experiências de estágio próximas das que foram relatadas neste texto para o curso na modalidade a distância. O convite foi feito para que viessem a ser tutoras, e a professora Rogéria Eller assumiu a condução das disciplinas como formadora.

O contato com o prof. Ronaldo Oliveira (coautor) aconteceu nos eventos da área (ANPAPs, CoNFAEBs), por ocasião da apresentação de comunicação sobre as experiências de estágio de 2005 a 2009. Das conversas e reconhecimentos de objetivos e concepções comuns surgiu o convite para escrever o material, ampliando assim nossas inquietações para além das fronteiras das nossas instituições (UFG e UEL). O prof. Ronaldo orientou uma monografia na UEL sobre o estágio do nosso curso na modalidade a distância. Novos atores foram surgindo, e o material foi se espalhando para outras universidades por meio da apropriação consentida e compartilhada. Os conteúdos do Estágio Supervisionado I e II foram compartilhados e enriquecidos com a parceria de novos autores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo publicado para os alunos da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD dessa instituição. O material também foi publicado para os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais do programa Pró-Licenciatura, que abriga, além da UFG, a UFMA, UNIMONTES e UNIR. Fico imaginando que em cada um desses contextos a proposta foi vivenciada de forma diferente, o que gera uma necessidade de pesquisa dessas práticas Brasil afora.

### **PARA FINALIZAR: AS MOLAS...**

Volto para o momento em que eu me encontrava na necessidade de explicar, aos nossos inquietos estudantes, esse “entra e sai” proposto para as cinco disciplinas de estágio, vistas por eles como sem sentido e desconectadas. As reclamações se entrecruzavam com os relatos de campo que sinalizavam ganhos perceptivos como os observados nos depoimentos colocados neste texto. Muitas vezes, quando queremos explicitar uma ideia, noção, conceito, temos que sair desse conceito, criando relações de suporte para que sejamos melhor compreendidos e, principalmente, para que nós possamos compreender melhor o que estamos tentando dizer: usamos geralmente analogias ou metáforas. Comecei a garatujar uns rabiscos que explicavam visualmente as idas e vindas, entradas e saídas da trajetória da nossa proposta de estágio. Percebi que estava desenhando espirais. Resolvi investir naquele conceito visual e pedi à Gisele Costa, professora da nossa equipe, que fizesse a ilustração

de uma mola, que dupliquei invertida para formar o seguinte desenho:

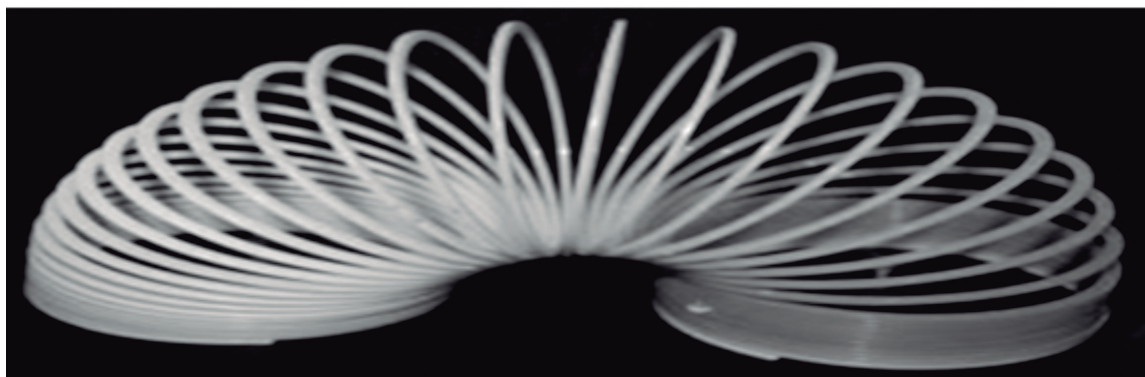


Mola. Ilustração de Gisele Costa

A partir da ilustração da mola em forma de cone, explorei algumas possibilidades visuais que me dessem pistas para falar da proposta de estágio para os alunos, lançando mão de experiências das quais eles já tinham vivenciado. Comecei relacionando a abertura maior ao Estágio I, no qual foram instigados a investigar o contexto educacional da cidade em que moravam, buscando relações com a sua história de vida, para ir afunilando e chegar a uma escola e, conseqüentemente, à sala de aula (Estágio II). Nesta, com apoio de uma etnografia imersiva e com as informações das “voltas” anteriores, os estagiários fizeram proposta para a realização de uma atividade docente, o que pode ser entendido com o encontro dos vértices das duas molas. Mas o movimento é contínuo e o Estágio III promoveu a volta à cidade para entendê-la não apenas como espaço urbano que contém instituições educativas (formais e não formais), mas para entender a cidade em si mesma, como potência formativa. Sair do círculo expandido (cidade) para um mais específico (escola) e afunilar mais ainda (sala de aula) não representam o fim da linha da caminhada. Pelo contrário, a experiência da etnografia no contexto mais amplo nos fornece repertório artístico, estético e cultural para tornarmos a sala de aula um espaço aberto nesse percurso da mola. Podemos escolher sempre de onde começa esse nosso percurso maior, ele pode ser a própria sala de aula conectada com outras instâncias de ação docente, ou outras instâncias de ensinar-aprender. Pensando nisso, quanto mais molas reunidas, melhor, pois um conjunto de molas torna as superfícies maleáveis e flexíveis.



Passar por esses vários momentos de etnografia (a construção de narrativas enfrentando as dificuldades e peculiaridades de pluralidade de contextos) também flexibiliza nossa capacidade de agir a tempos tão instáveis. Mas ainda faltava alguma coisa na representação. A possibilidade do jogo. Lembrei então do brinquedo “mola maluca” com o qual se costuma brincar e que produzia um fascínio devido a sua plasticidade. Tomei de empréstimo a sua visualidade para trazer para o texto o ponto principal dessas metáforas: o movimento do jogo.



Você já brincou com a mola maluca? O que acontece com o círculo que está na frente quando movimentamos a mola? Os desenhos que surgirão dependem da forma e da intensidade com que movimentarmos a mola. Essa também é outra metáfora para o modo como entendemos o espaço de estágio para o nosso curso.

Propusemos a passagem do estagiário *delivery* para o estagiário propositor: ou seja, aquele que entrega o plano de atividades que irá desenvolver naquele contexto pronto para aquele que chega com uma carta de intenções, mas que será construída com base na realidade observada e buscando parcerias e colaboradores para essa

construção. O jogo da mola forma diferentes desenhos e misturas cromáticas. Essa operação também pode servir para pensar a formação de professores investigadores. No texto do prof. Imanol Aguirre, enviado para ser publicado no mesmo livro (módulo 7) que o texto de Estágio III, descobri, surpresa, que ele fala do enriquecimento das “molas” (influências) da experiência estética e de vida:

Na educação artística<sup>29</sup> é decisivo, portanto, criar em torno dos estudantes, um ambiente culturalmente rico, e fazer da arte, e em geral de todo o conhecimento, um cenário onde se pode recriar, testar e representar experiências de vida. Afinal, os usuários da arte não devem viver como mundos distintos – típicos de gênios criativos, aficionados ou povos distantes – das respostas a impulsos vitais parecidos e necessidades psíquicas, ideológicas e, até mesmo, políticas semelhantes às suas (AGUIRRE, 2010, p. 143).

Assim, penso que, quanto maior o movimento, maior será o enriquecimento das molas do processo de formação docente. Com o movimento da mola, as posições de hierarquia, as divisões entre espaços pedagógicos (ensinar, aprender), espaços de administração (funcionários), espaços de gestão (direção, coordenação), espaços de lazer (pátio, recreio), espaços culturais, espaços de controle (bedel, porteiros, supervisores, etc.), e muitas outras, se alteram, se intercalam, dialogam. Todos esses espaços são potencializados pedagogicamente para nossa experiência do estágio para a formação identitária docente para campos que relacionam o ensino de Artes Visuais em perspectivas multi, inter, transdisciplinares como as presentes nas postagens dos alunos aqui transcritas.

Na formação do professor como investigador, o exercício etnográfico forma as bases de uma docência investigativa, menos sujeita a cristalizações das “verdades” educacionais. É comum a estudantes universitários, antes de irem para o estágio, expressarem ideias pré-concebidas sobre a escassez da escola pública ou sobre condições idealizadas de certos contextos educacionais. Só o mergulho no cotidiano e nas diferentes práticas educativas pode nos fornecer dados para que possamos ver e perceber, vivenciar a realidade educacional de acordo com os diferentes contextos. Precisamos desconstruir a concepção de que estágio é aquele momento do curso no qual “vamos transmitir o que aprendemos na universidade”.

---

<sup>29</sup> Na comunidade ibérica, o termo para ensino de arte é Educação Artística – termo que rejeitamos no Brasil devido à sua ligação com a imposição do modelo polivalente no período da ditadura militar.



Entender estágio como percurso de formação docente nos dá uma visão menos fragmentada e mais “caminhante” do ir tonando-se professor(a). No estágio vamos construindo nossas *professoralidades*, junto com muitos outros atores, e em condições as mais diversas possíveis. Ainda de acordo com os autores mencionados no parágrafo anterior, **são essas as características que constituem um professor-pesquisador, reflexivo e profissional.**

As reflexões apresentadas neste texto buscaram problematizar concepções e práticas de estágio de maneira geral. Não somente o estágio curricular dos cursos de Educação a Distância enfrenta lacunas e obstáculos cotidianos; o desenvolvimento do estágio nos cursos presenciais, do mesmo modo, enfrenta problemas especialmente no embate legislação-operacionalização, revelando obsolescências em sua proposição.

Outras propostas de estágio precisam ser elaboradas, criadas e recriadas permanentemente, de modo que a universidade não se isole da escola e nem a escola se isole dos avanços e transformações sociais, econômicas e culturais. Em sua especificidade, a Educação a Distância tem se deparado com as limitações impostas por modelos ultrapassados, que não incluem perspectivas contemporâneas da atuação docente. Em seu âmbito particular, a EAD tem buscado perspectivas que buscam dialogar com a constante transformação do ambiente escolar, embora a proposição de novas formas traga conflitos operacionais, institucionais e pessoais, como a questão do supervisionamento *in loco*, o descompromisso dos alunos na ausência da figura reguladora do(a) professor(a), dificuldades de trabalhar em grupo, desconfiança com o com intercruzamento de conteúdos, dificuldades com escrita e leitura, dentre muitas outras questões que pedem investigações mais detalhadas.

O estágio desenvolvido na EAD evidencia a necessidade de imbricamentos entre teoria e prática, arte, cultura e experiência, escola e comunidade, a valorização do ensino não formal, a concepção da escola como ambiente educativo sempre em expansão, que se insere no contexto de cidades, que também são do mesmo modo educadoras; evidencia, sobretudo, a necessidade de concepção do campo de estágio como espaço que se amplifica nas dimensões e territórios da própria cultura. Nada disso acontece de forma amena, nem por linhas retas. Então, quem sabe, podemos desejar, *ironicamente*, que os nossos professores sejam “guachos” na vida, na arte e nas instâncias pedagógicas em que forem atuar.



## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol. Questões Multiculturais para o ensino da arte. In: *Licenciatura em Artes Visuais*: módulo 7. Goiânia: FUNAPE; Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Artes Visuais, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BASTOS, Flavia. Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação. *Visualidades*: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, UFG, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 71-84, 2005.
- BATISTA, Noeli. *Notícias sobre a disciplina “Diálogos Intermidiáticos”* – EAD-FAV-UFG. Depoimento para a Maria Amélia Bulhões via e-mail. 22 fev. 2011.
- BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.11, nov. 2002.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DANIEL, Vesta. Components of the community act as sources of pedagogy. *Visualidades*: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, UFG, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 129-144, 2005.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. Coleção Leituras do Brasil.
- GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GUIMARÃES, Leda. Deslocamentos na formação de professores de Artes Visuais na modalidade a distância. In: GORDILHO, Viga (Org.). Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”. 19. *Anais...* Cachoeira, 2010.
- GUIMARÃES, Leda. Metáforas para o ensino de Artes Visuais na modalidade EAD. In: *Licenciatura em Artes Visuais*: módulo introdutório. UFG/FAV/CIAR. Goiânia: CE-

GRAF/UFG, 2008.

GUIMARÃES, Leda. *Prática Pedagógica na Inter-relação Arte, Cultura e Comunidade*. Confaeb, 17. *Anais...* Crato, 2008.

GUIMARÃES, Leda; LOSADA, Teresinha. Novos e velhos tremores: o ensino de Artes Visuais na modalidade EAD. In: MARTINS, R. (Org.). *Visualidades e Educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. Coleção desenredos, v. 3.

GUIMARAES, Leda; OLIVEIRA, Ronaldo. Estágio Supervisionado 1. In: Licenciatura em Artes Visuais: módulo 5 – UFG/FAV/CIAR. Goiânia: FUNAPE, 2009.

GUIMARAES, Leda; OLIVEIRA, Ronaldo. Estágio Supervisionado 2. In: Licenciatura em Artes Visuais: módulo 6 – UFG/FAV/CIAR. Goiânia: FUNAPE, 2010.

GUIMARAES, Leda; OLIVEIRA, Ronaldo. Estágio Supervisionado 3. In: Licenciatura em Artes Visuais: módulo 7 – UFG/FAV/CIAR. Goiânia: FUNAPE, 2010.

GUIMARÃES, Leda; OLIVEIRA, Ronaldo. Formação docente e estágio curricular em Artes Visuais na modalidade de ensino a distância: **entre a realidade e a possibilidade de se criar uma escola em expansão**. ANPED, 33. *Anais...* Caxambu, 2010.

MARTINS, R. Pensamento e Investigação em Arte Educação. In: *Licenciatura em Artes Visuais*: **módulo 5**. – UFG/FAV/CIAR. **Goiânia**: Editora da UFG, FUNAPE, CIAR, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Plataforma Moodle. Licenciatura em Artes Visuais. Faculdade de Artes Visuais.



# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

*Maria Gorete Dadalto Gonçalves*

É preciso destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática as interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. E o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.

*Morin, Edgar, 2001*

Após três anos de implantação do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância ofertado pelo Centro de Artes da UFES e de contínuo acompanhamento do andamento das ações, podemos hoje traçar algumas discussões sobre a formação de professores de arte na modalidade EAD no estado.

A questão principal que trago aqui é fruto da vivência na coordenação do curso desde o período de implantação do curso e de reflexões, com o intuito de pensar a formação do professor de artes na modalidade EAD e em que medida as tecnologias da informação podem contribuir para o aprendizado, se tomarmos como objeto um curso de artes visuais na modalidade a distância.

A partir de uma demanda real de formação de professores de Artes em todo o estado, a Universidade assume a função e desafio de se adaptar à modernidade científica e tecnológica, oferecendo à sociedade a oportunidade de formação em licenciatura em artes visuais em vinte e dois municípios do estado.

A Universidade, assumindo seu papel de formadora, não pode descartar que vivemos na era da tecnologia, numa sociedade do conhecimento e que é seu papel se apropriar dos meios de comunicação e informação para ampliar a discussão em torno da formação de professores e estender esta formação a um público excluído do conhecimento acadêmico científico. É a Universidade se adaptando às demandas da sociedade.

As pesquisas mostram que um fator faz a diferença no aprendizado do aluno - a formação do professor. Segundo pesquisa, 68% dos alunos que estudam com melhores professores tem rendimento melhor, isto é, aprendizado melhor. “O que faz a diferença é a formação que ele tem (não a titulação), o acompanhamento em sala de aula nos primeiros três anos de contratação e o investimento em formação continuada”. (Ricardo Paes de Barro –Coordenador do Projeto Caminhos para melhorar o aprendizado-Instituto Ayrton Senna/ [WWW.paramelhoraroaprendizado.com.br](http://WWW.paramelhoraroaprendizado.com.br)).

Para pensarmos a questão, iniciamos por identificar e conhecer nosso aluno. O curso é ofertado em Polos Municipais de apoio presencial distribuídos em todas as micro regiões do Estado do Espírito Santo. O curso iniciou em novembro de 2008 com 660 alunos e hoje, após quase três anos de curso, o índice de evasão é de 28,9%, sendo 74 alunos desistentes e 117 jubilados, com 3 reprovações na mesma disciplina.

Baseada na pesquisa da Profa. Claudia Murta (Neaad, 2009) pode-se observar nas tabelas abaixo (Tabelas 1, 2 e 3) que os alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura EAD são predominantemente do sexo feminino (78,4%), com faixa etária variando entre 30 e 39 anos (33,7%) e 47,9% dos alunos se declararam casados, o que pode ser relacionado ao fato de a grande maioria possuir filhos (54,7%). Do total, 27,3% iniciaram este novo curso em menos de um ano após o término de atividades acadêmicas anteriores, porém 26,1% há mais de 5 anos, o que reforça a formação deficitária de nossos alunos e a inexistência de oferta de cursos relacionados à área nestes municípios. O Programa de Interiorização da UFES conta com a oferta de cursos presenciais e está presente em dois municípios do estado, São Mateus e Alegre. Com a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil –UAB, a Universidade estendeu sua atuação por todo o estado, principalmente focada na formação do professor, permitindo o acesso ao ensino público e gratuito a professores em exercício sem formação específica e futuros professores de artes.

Sob o aspecto profissional, 40,5% dos alunos trabalham em Prefeituras e 24,6% na SEDU (Secretaria de Estado de Educação) o que demonstra vínculo com a educação. A oferta de vagas do Curso foi feita para 50% de profissionais vinculados à docência e 50% para público em geral. Hoje os alunos do Curso participam de concursos em âmbito municipal e estadual para designação temporária - DT, ocupando vagas nas disciplinas de Artes. Inicia-se um novo ciclo na formação de nossas crianças. A formação em exercício permite a revisita das práticas educativas à luz das reflexões realizadas no curso, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Os Polos Municipais são espaços onde ocorrem os encontros presenciais semanais permitindo à grande maioria dos alunos (73,3%) um acesso fácil. No entanto, é preciso destacar que 53,7% dos alunos encontram dificuldades em se locomover até as unidades de ensino em decorrência da carência de meio de transporte que atenda a distância entre o local de moradia e os pólos. Os Polos são organizados com estrutura para tender os alunos em pequenos grupos nos encontros semanais, salas para aplicação de provas, transmissão de web conferências, auditório, atelier de artes.



Encontro Presencial no Polo de Venda Nova do Imigrante

A comunicação entre alunos, tutores, secretários e coordenação, segundo a pesquisa, se dá prioritariamente via e-mail (56,1%), seguido do uso do celular (49,1%). A maioria do alunado conta com o uso domiciliar de computador (62,0%) e recorre à sua utilização apenas uma vez por semana (56,1%). Destes, 61,9% utiliza o computador como forma de trabalho, através de programas para realização de tarefas básicas, tais como editor de texto (75,4%), planilha eletrônica (86,0%) e apresentações de PP (77,2%). Esta pesquisa foi realizada em 2009, no início da oferta do Curso o que demonstra que muitos dos dados coletados já sofreram alterações após estes três anos de curso. Em visitas aos Polos percebe-se as modificações que a presença da Universidade e a oferta de cursos para a comunidade tem trazido ao município, seja na ampliação de demanda do curso, seja na oferta de serviços, a exemplo da difusão e de melhorias nas conexões e acesso à internet.

**Tabela 1**

<b>DADOS DEMOGRÁFICOS</b>		
<b>Característica</b>	<b>Número</b>	<b>Percentual</b>
Sexo		
Masculino	108	21,6
Feminino	393	78,4
Faixa etária		
Até 24 anos	108	21,6
25 – 29 anos	115	23,0
30 – 39 anos	168	33,7
40 – 49 anos	83	16,6
50 anos ou mais	25	5,0
Estado civil		
Solteiro	206	41,1
Casado	240	47,9
Separado	49	9,8
Viúvo	6	1,2
Filhos		
Sim	274	54,7
Não	227	45,3
Local de trabalho		
UFES	3	0,6
Prefeitura	203	40,5
Sedu	123	24,6
Outros	96	19,2
Não respondeu	76	15,2
Tempo que parou de estudar		
Até 1 ano	137	27,3
2 a 5 anos	129	25,7
Mais 5 anos	131	26,1
Não respondeu	104	20,8
Total	501	100,0



**Tabela 2**

<b>DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS NO PERCURSO ATÉ O PÓLO E MEIO DE COMUNICAÇÃO</b>		
Característica	Número	Percentual
Tem acesso fácil ao pólo		
Sim	367	73,3
Não	134	26,7
Dificuldades encontradas		
Distância	48	35,8
Transporte	72	53,7
Outros	14	10,5
Meio de contato		
Telefone fixo	155	31,1
Celular	245	49,1
Fax	9	1,8
E-mail	280	56,1
Chat	31	6,2
Grupo de discussão	57	11,4
Carta/Bilhete/Telegrama	25	5,0

**Tabela 3**

<b>UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR PELOS ALUNOS</b>		
Característica	Número	Percentual
Onde utiliza		
Em casa	310	62,0
Escola ou trabalho	190	38,0
Casa de parentes	50	10,0
Pólo	24	4,8
Não utilizo	21	4,2
Frequencia do uso computador		
Todo dia	37	7,8
6 vezes na semana	48	10,1
5 vezes na semana	49	10,3
4 vezes na semana	21	4,4
3 vezes na semana	36	7,6
2 vezes na semana	17	3,6
1 vez na semana	266	56,1

Utilização do computador				
Iniciante	100		20,9	
Estudante	151		31,6	
Internauta	155		32,4	
Ferramenta de trabalho	296		61,9	
Programas que sabe utilizar	Básico		Avançado	
	Nº	%	Nº	%
Editor de texto	347	75,4	113	24,6
Planilha eletrônica	246	86,0	40	14,0
Apresentação	250	77,2	74	22,8

Hoje a comunicação entre os atores se dá essencialmente na Plataforma Moodle. A partir da implantação da Plataforma Moodle, professores, tutores e alunos são estimulados a se comunicar, a interagir e dirimir as dúvidas, além de acompanhamento das proposições do professor nas salas específicas das disciplinas. Salas de comunicação entre a coordenação e cada segmento foram criadas separadamente para permitir um diálogo restrito com cada segmento e com todos os membros. Nestes espaços os participantes dialogam em fóruns, e ainda através de mensagens. O Moodle é um ambiente gerenciador de grande parte das ações do curso, seja de gestão, seja de ensino-aprendizagem, de avaliação da aprendizagem e do projeto Pedagógico do Curso. Neste ambiente são arquivadas e disponibilizadas as webs transmitidas ao vivo aos alunos, as avaliações são registradas, as orientações dos professores, tutores, os diálogos dos participantes, permitindo que a memória do curso fique arquivada para consulta de seus participantes, pesquisas futuras e avaliação do curso.

Historicamente observa-se que as tecnologias exercem o papel de impulsionar, provocar discussões acerca dos modos de ver, de pensar e porque não de repensar os sistemas educacionais e das práticas educativas. Os meios de comunicação em massa e as tecnologias da informação provocam mudanças quando a mediação do processo comunicacional ganha novos meios e suportes multiplicadores capazes de armazenar e distribuir informações massivamente. A velocidade em distribuir a informação hoje, permite interligar máquinas em diferentes espaços tempos operadas e acessadas por sujeitos com interesses e lugares variados. O mesmo sujeito que produz informação e conhecimento é também um consumidor. Não teríamos aqui um facilitador do conhecimento, como aponta Morin ?, pois

“É preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une, e essa ligação exige a substituição da causalidade unilinear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multi-referencial, assim como a troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas; que o conhecimento da integração das partes num todo seja completada pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes”. Edgar Morin (da necessidade de um pensamento complexo-[http://ouviroevento.pro.br/leiturassugeridas/em\\_da\\_necessidade.htm](http://ouviroevento.pro.br/leiturassugeridas/em_da_necessidade.htm) )

Trata-se de um redimensionamento do espaço e tempo em prol da construção do conhecimento. A escola precisa ser espaço de acesso a outros espaços e tempos, a exemplo de museus e seus espaços de ateliers abertos e conectados a processos criativos seja pela rede, seja pela presença de artistas locais, artesãos. Como usar as ferramentas digitais para melhorar a prática educativa, a comunicação e a aprendizagem em artes? Este tem sido o desafio do curso. É também o desafio das instituições de ensino. O que se observa é o estado investindo na compra de equipamentos para um uso restrito ao laboratório de informática, para apresentação de conteúdos, de interface para professor e poucas vezes para uso dos alunos. Além disso, muito se deve ao desconhecimento do professor no uso das tecnologias. Ainda está distante o uso dinamizado em sala de aula explorando os conteúdos das artes visuais.

Há um movimento mundial em torno do ensino mediado pela tecnologia virtual/digital e este tem gerado e promovido uma revisão nos modos de ensinar e aprender ou aprender e ensinar. Novas metodologias e práticas educativas permitem acesso a conhecimentos anteriormente restritos ao ambiente vivido e restrito à presença do corpo, da presença física do professor e de alunos. O que a tecnologia da informação permite é uma possibilidade de acesso não linear e descontínuo e desterritorializado ao conhecimento.

Com o advento das tecnologias digitais e das redes sociais a relação de tempo e espaço se modifica, não limitando a aprendizagem ao território do aluno nem ao do professor.

Nas artes, estas questões são ainda mais desafiadoras, vimos dos liceus de artes, passamos por diferentes escolas, e chegamos hoje ao século 21 com uma concepção de escola e aprendizagem ainda presa aos moldes da escola bancária, numa perspectiva de escola ainda centrada na aprendizagem dirigida apenas pelo professor. Ele é o centro e detentor de todo conhecimento. Neste contexto, como ensinar arte a distância, fazer experiências de ateliers sem a presença física do professor? E ao mesmo

tempo sem excluir estas práticas da experiência do aluno. Ainda nos deparamos com um pensamento estagnado sobre a escola e o papel do professor. A modalidade EAD vem provocar uma mudança nas estruturas de um curso, exigindo que alunos, tutores e professores interajam num mesmo grau de participação, descentralizando o papel do professor, ou melhor, expandindo este papel a ponto de não se detectar a função de cada um. Quando um aluno posta uma dúvida num fórum do AVA, outros alunos passam a responder, a orientar as dúvidas do colega, sem que necessite que apenas o professor responda, o que não justifica a ausência do professor. Este estará atento e complementando as discussões, fazendo novos encaminhamentos a partir das dúvidas e questões colocadas.

Não podemos descartar a manualidade, a experimentação, a prática de atelier na construção do pensamento em artes. Apesar de nossos jovens viverem e ocuparem a maioria de seu tempo em frente ao computador ou à TV, cabe ainda à escola o papel de colocar este jovem em contato com obras de arte e de experimentar de forma pragmática o fazer artístico em ateliers e oficinas. Em associação à tecnologia, os alunos do curso vivenciam com o apoio de tutores presenciais e a distância as linguagens artísticas no Polo. É na combinação de ferramentas na Plataforma Moodle e de espaço de orientação e de ateliers no Polo que se desenvolve um ensino mais interativo e significativo em ambiente mais dinâmico. Destacamos assim o papel dos tutores no processo de formação de nosso alunado.

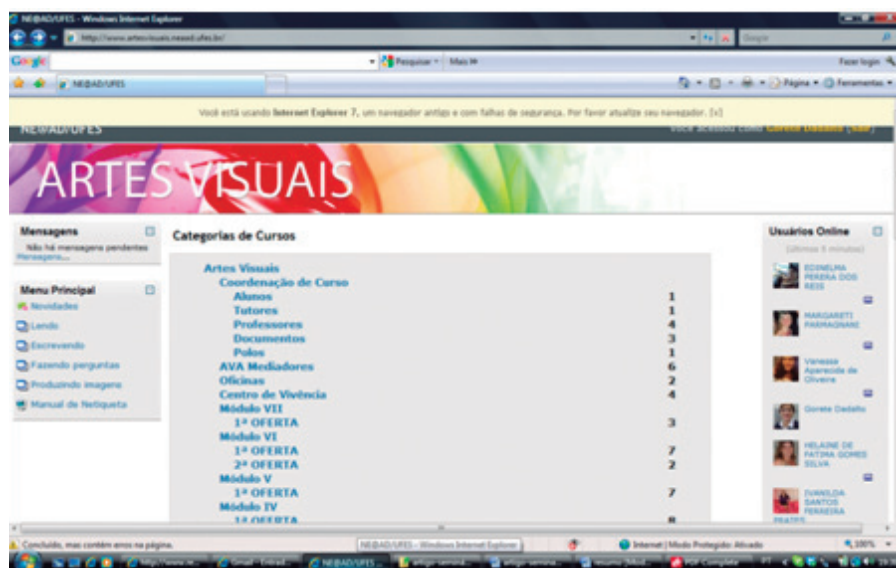


Oficinas nos Polos de Alegre e Ecoporanga

A formação do professor passa pela discussão de uma nova perspectiva, de repensar os lugares onde aprender e ensinar e inventar outros ambientes de aprendizagem, já que esta é transformada pelas redes e pela tecnologia a cada dia.

Pensar a escola como um espaço composto de outros espaços, que vão sendo inseridos nos processos de aprendizagem, e aos poucos também no campo do ensino a medida que força a instituição e seus atores a pensar e ressignificar os espaços de aprendizagem, uma vez que estes espaços crescem com a presença e uso das tecnologias da comunicação e informação. Os espaços da aprendizagem se estendem para além da escola. Para ressignificar estes espaços o aluno/professor precisa conhecer estes novos espaços e precisa se familiarizar com os ambientes.

No curso, o modelo adotado se assenta no regime Blend-learning (semi-presencial), com encontros presenciais semanais que acontecem nos Polos, sob orientação de tutores presenciais e acompanhamento de tutores a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).



Página inicial do curso

A participação do tutor presencial tem um papel importante no curso, favorecendo a aproximação dos alunos, a criação de um ambiente universitário nos Polos, incentivando a participação e colaboração do grupo. A tutoria presencial no curso tem como função principal

“possibilitar a mediação entre o estudante e o material didático do curso, ou, ainda, como um facilitador de aprendizagem ou estimulador. Ela é compreendida, além disso, como um dos elementos do processo educativo que possibilita a (re) significação da educação a distância, principalmente em termos de possibilitar, em razão de

suas características, o rompimento da noção de tempo/espço da escola tradicional: tempo como objeto, exterior ao homem, não experiencial". (PPC do Curso)

Em decorrência da falta de profissionais com formação na área de artes, em onze dos vinte e dois Polos, os tutores presenciais são da área da pedagogia. No início do curso esta foi uma questão desafiadora e podemos afirmar que continua sendo, porém com o acompanhamento das ações temos observado que este fator não tem alterado ou prejudicado a aprendizagem dos alunos nestes Polos, pois há um investimento na formação deste tutor em paralelo ao andamento do curso.

Além da tutoria presencial o curso conta com a tutoria a distância que utiliza, principalmente o AVA- Plataforma Moodle e outros ambientes e usos de ferramentas características das redes sociais para ampliar esta nova concepção de espaço de formação. Os tutores a distância são profissionais com formação em artes, em sua maioria mestrands, mestres e doutorandos que dão suporte aos encaminhamentos dos professores e fazem visitas aos Polos para orientar as práticas de ateliers.

O AVA é um ambiente virtual onde o professor disponibiliza a proposição da disciplina, a metodologia, as orientações, fomenta a interação com alunos e tutores, seja nos fóruns dirigidos ou nos fóruns específicos, onde também os alunos interagem e trocam textos, imagens, vídeos, animações e diversos conteúdos multimídia.



Sala de disciplina Pintura no AVA do Curso

A Plataforma Moodle é um ambiente que permite que professores possam eles mesmos criar salas, gerenciar o ambiente, promovendo um trabalho colaborativo e favorecendo o trabalho formativo.



Os tutores recebem uma formação permanente em Encontros de Formação com a participação de professores da UFES na apresentação das disciplinas e quando a disciplina é prática o professor propõe uma oficina com os tutores para que vivenciem as experiências e possam melhor orientar os alunos. Além da formação, os tutores a distância fazem workshops nos Polos a partir das orientações dadas pelo professor da disciplina.



Encontros de Formação de Tutores

Com o objetivo de ampliar a oferta de espaços de ateliers, a coordenação do curso tem proposto oficinas itinerantes, reunindo grupos de alunos de diferentes polos para a prática de linguagens não abordadas nas disciplinas ou de aprofundamento. Os “oficineiros” são alunos do curso presencial, tutores, professores e artistas que se dedicam e detêm experiências concretas em determinadas linguagens. Esta experiência tem trazido bons frutos, refletindo nos relatórios dos participantes o interesse na participação.

Considerando que os Polos estão distantes da capital e de bibliotecas para acesso às imagens das obras, são produzidos materiais multimídia e fascículos impressos com qualidade alto nível de elaboração e de qualidade gráfica, distribuídos aos alunos gratuitamente. A produção do material impresso continua tendo grande importância no andamento do curso, considerando as dificuldades de acesso à Internet, a pouca disponibilidade de leitura e as lacunas na formação inicial de nossos alunos. A redundância neste caso favorece o acesso e reforça a construção do conhecimento, seja pelo AVA, seja nas webs ou no impresso, com propostas complementares. O Projeto Gráfico dos materiais multimídia e impressos são elaborados pelo Laboratório de Design Instrucional do Núcleo de Ensino a Distância da UFES.



Deparamo-nos no início do curso, com as dificuldades de alunos ao acesso às tecnologias, (como vimos nas tabelas acima) principalmente no uso da Internet, sejam dificuldades de acesso, uma vez que muitos dos municípios envolvidos não têm boas conexões de internet, quanto as dificuldades de manuseio dos equipamentos do aluno. As lacunas na formação inicial básica também são desafiadoras na formação do professor, principalmente daqueles que já atuam como professores nas escolas dos municípios polos. O compromisso na formação torna-se ainda maior.

Assim, além de ter como proposta oferecer uma formação a profissionais em atuação na rede pública de ensino e sem a formação específica exigida por lei e também para a formação de futuros professores de artes, o curso assume o propósito de inserir os alunos nas TICs. Alguns estudos têm demonstrado que a formação do educador carece de exploração das tecnologias contemporâneas. O uso se limita a apresentação em *Power Point*, o que acaba por distanciar a escola de seu público, jovens que são nativos das tecnologias e dominam as redes sociais.

Preparar os professores para enfrentar os desafios na nova perspectiva de construção do conhecimento passou a ser também um propósito do curso, motivando a estarem sintonizados aos movimentos da tecnologia digital e a construir relações com a educação. É esta ambiência tecnológica que permite a socialização de conhecimento em artes, passando a ser usuários e geradores de conteúdos disponibilizados a todos, além de partilhar experiências de aprendizagem e de não serem apenas consumidores dos produtos disponibilizados na internet.

Acessibilidade, facilidade e gratuidade, sinônimos da cultura desse espaço, ou cibercultura, promovem a mediação e a aprendizagem colaborativa, interacionista e multicultural, mudanças que nós professores precisamos estar preparados, mas ainda distante da prática diária.

“Não se trata simplesmente da interconexão de tecnologias e, sim, da interconexão de seres humanos pela tecnologia. Não é uma era das máquinas inteligentes, mas de seres humanos que, pelas redes podem combinar sua inteligência, seu conhecimento e sua criatividade para avançar na criação de riqueza e desenvolvimento social. Não é apenas uma era de conexão de computadores, mas de interconexão da inteligência humana. “ (CEBRIAN)

É este novo espaço tempo disponível que a nosso ver podemos aproximar as parte e a totalidade, o local - contexto dos objetos e das pessoas do global/universal. Pois

como afirma Edgar Morin, a complexidade, (termo que vem do latim *complexus*, “aquilo que é tecido”), exige uma reforma do pensamento, já que o pensamento complexo é essencialmente aquele que trata com a incerteza e ao mesmo tempo reconhece o singular, o individual e o concreto (Edgar Morin, 2001). As tecnologias podem ainda favorecer a comunicação e diálogo entre pessoas distantes e a divulgação da cultura local para uma rede global.

Esta tem sido uma meta do curso, pensar e desenvolver um projeto que leve a formação de futuros arte educadores, utilizando as ferramentas disponíveis pelas tecnologias atuais. Trata-se de um curso com durabilidade longa o que pressupõe uma mediação, estimulação permanente de forma que os estudantes se sintam envolvidos no curso e não percam o ânimo para dar andamento. Observa-se que grande percentual dos estudantes é formado por professores e com carga horária de trabalho que compromete o tempo de dedicação ao curso, o que exige ainda mais, tanto dos estudantes quanto de professores e tutores, envolvimento e uma grande dose de motivação, flexibilidade e objetividade. Por outro lado, é este estudante que interessa ao projeto, este que está em sala de aula, que repensa sua prática e modifica seu olhar sobre as artes. O acompanhamento do curso ouvindo as diversas vozes (alunos, tutores, professores) tem mostrado que este aluno repensa o seu espaço de atuação, a escola. As tecnologias favorecem a formação de um investigador, se acreditarmos que o espaço da internet é um espaço democrático, permitindo buscas aos conteúdos em bibliotecas, acervos acadêmicos e a espaços expositivos, como museus, galerias.

Para acompanhamento das ações do curso lançamos mão dos estudos do processo que permitem olhar para o processo de aprendizagem como uma possibilidade de acompanhamento do percurso, ou melhor, avaliação em processo. Mudar trajetórias, corrigir caminhos fazem parte das ações do curso. Utilizamos instrumentos de avaliação disponíveis no AVA, nos quais todos atores envolvidos, alunos, tutores, coordenadores de polo e professores avaliam e são avaliados; também são feitas visitas aos Polos quando ouvimos as vozes de alunos, tutores e coordenadores de Polo; em Encontros de Formação de Tutores a cada 2 meses para apresentação dos conteúdos e encaminhamentos dos professores e avaliação do andamento e discussão de dinâmicas de Encontros Presenciais; Web conferências com os pequenos grupos para ouvir e diminuir entre os envolvidos. É deste acompanhamento ouvindo desde as falas dos alunos e tutores nos fóruns no AVA do curso, nos encontros nos polos e nas avaliações estruturadas, assim como do acompanhamento pela Comissão de Avaliação do Projeto do Curso (CPAC), que o curso vai sendo consolidado.

Retomamos Morin, quando afirma que a construção do conhecimento se dá na incerteza e não é um processo acabado. Ao contrário, é um processo provisório, provocando um movimento de dúvidas, buscas, questionamentos e conhecimentos. Trazemos também as reflexões de Pareyson quando apresenta o conceito da arte como “[...] *um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*” (Pareyson, 1997: 26).

É nessa perspectiva de descoberta, de flexibilidade, de experimentação e incertezas que se constrói o conhecimento em artes. Pensar um currículo suficientemente flexível para atender às especificidades da modalidade continua sendo desafiador, considerando a estrutura da universidade e sua rigidez. O que se pensa para reduzir este impacto é uma construção mais focada no estudante, um conhecimento partilhado e construído na coletividade, na colaboratividade, na co-aprendizagem, seja professor, estudante ou tutor. Ter como meta motivar e estimular a autonomia para a experimentação, o exercício, a pesquisa, a investigação e a busca do conhecimento com o intuito de preparar o professor de artes para exercer a docência explorando as linguagens e para se apropriar das tecnologias disponíveis nas práticas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

CEBRIAN, 1998, apud BELUZZO, R.C.B. in: E-Book (Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas). Lisboa, 2011, p 53.

MORIN, Edgar - *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro 3a. ed.* - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

\_\_\_\_\_. da necessidade de um pensamento complexo. in: [http://ouviroevento.pro.br/leiturasugeridas/EM\\_Da\\_necessidade.htm](http://ouviroevento.pro.br/leiturasugeridas/EM_Da_necessidade.htm). acessado em agosto de 2011.

Instituto Ayrton Senna. [WWW.paramelhoraroaprendizado.com.br](http://WWW.paramelhoraroaprendizado.com.br), acessado em agosto de 2011.

MURTA, Claudia. *PIP-Projeto de Pesquisa*. Neaad/UFES, 2009.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PPC do Curso de Artes Visuais na modalidade a distância

## À DISTÂNCIA E EM BUSCA DO/A ALUNO/A: PRIMEIROS PASSOS DE UMA PESQUISA

Gisele Costa Ferreira da Silva

O processo de reflexão de um/a professor/a envolve muitas questões. Preocupamo-nos com o conteúdo da(s) disciplina(s) que lecionamos, os horários das aulas, o local no qual as mesmas acontecem, com o interesse que esse trabalho irá (ou não) despertar no/a aluno/a. Aqui, aponto alguns pontos de reflexão que são mais frequentes em meu cotidiano docente. Entre essas principais preocupações, o/a aluno/a, recorrentemente, toma um grande espaço nessas reflexões.

Os questionamentos deflagradores dessa procura por um maior entendimento sobre que é esse/a aluno/a coincidem com as três perguntas a seguir: (1) de onde vem esse/a aluno/a? (2) por que está aqui? (3) qual seu objetivo?

Longe da pretensão de ter esgotado determinado campo de pesquisa,

Comecei minha trajetória de investigação em busca dos/as alunos/as em 2007, com minha dissertação de mestrado, *Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos*. Nessa pesquisa, o principal objetivo foi problematizar o livro didático para o ensino de artes visuais como artefato cultural junto a seu/a principal usuário/a: o/a aluno/a. Os/as alunos/as que constituíram o grupo de pesquisa estavam próximos da conclusão do ensino fundamental, no nono ano. A modalidade de ensino é a mesma com a qual todo o meu percurso acadêmico já era bastante familiar: a modalidade presencial, a qual eu prefiro denominar de modalidade convencional<sup>30</sup>.

Hoje, no ano de 2011, encontro-me no início de um projeto de pesquisa denominado *O processo de ensino/aprendizagem em artes visuais a partir da cultura visual: investigando representações visuais e estereótipos*. Ao contrário do que aconteceu como escolha metodológica no projeto de mestrado, a ideia agora é estender o

---

<sup>30</sup> Refiro-me ao ensino presencial como convencional por entender que ao nos referirmos a educação e ensino, convencionou-se a usar como parâmetro este modelo de ensino tradicional. A escolha terminológica acontece com o objetivo de evitar confusão com pedagogia tradicional e com os encontros presenciais que são realizados periodicamente nos cursos a distância.

grupo de pesquisa para além da modalidade de ensino presencial e mergulhar no universo do ensino a distância.

O processo de pesquisa do período do mestrado, bem como a pesquisa de campo e seus desdobramentos resultam no claro posicionamento dos alunos em relação a instituição de ensino que eles conhecem. Para eles, é incômoda a “distância entre o que a escola oferece e a realidade deles ou, como eles próprios dizem: a ‘vida real’” (COSTA, 2009, p. 113). Refletindo sobre a modalidade a distância, como isso aconteceria?

Seguindo esse raciocínio, esse texto apresenta um projeto de pesquisa recente, iniciado em dezembro de 2010. O contexto de onde essa proposta emerge parte das experiências que tem sido vivenciadas no contexto do curso de licenciatura em artes visuais na modalidade a distância da Faculdade de Artes Visuais / Universidade Federal de Goiás.

Partimos, então, de uma narrativa que nos remete a fevereiro de 2010, mês que marca o início de uma nova turma do curso de licenciatura em artes visuais, modalidade a distância, da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir do campus situado na cidade de Goiânia, o curso atende seis cidades do interior de Goiás: Anápolis, Inhumas, Iporá, Mineiros, Morrinhos e Rio Verde. Tais cidades são denominadas pólos do curso.

## **LUGAR(ES) DE PESQUISA**

O pontapé inicial das atividades que envolvem essa turma aconteceu no dia 27 de fevereiro de 2010, em uma aula inaugural que reuniu todos/as os/as alunos/as do curso no campus da FAV-UFG. Do início dessa caminhada, muitas questões revelam expectativas e ansiedades em relação a esse/a aluno/a, sujeitos dessa investigação, diante das demandas do curso e de um mercado de trabalho que os/as espera. Aqui surgem muitas questões, semelhantes entre si, e uma mesma resposta: o não.

Dessa forma, quais seriam as tantas perguntas que se direcionavam sempre a uma resposta negativa? Embora o número de perguntas tenha sido imenso, havia uma característica que se fazia constante. Geralmente, grande parte dos questionamentos denotava uma grande ansiedade, em princípio, a expectativa sobre que tipo de profissional seria formado pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais. Nesse sentido, aqui a questão ultrapassa a discussão que coloca em paralelo a relação entre o ensino convencional e a modalidade a distância. Tal ansiedade remonta a um problema

maior, que diz respeito à falta de clareza com que a área de Artes Visuais é vista e entendida pelo senso comum.

*O que a gente vai aprender a fazer? Vamos aprender a costurar? E decoração? Publicidade, então? Seria artesanato?* O que mais parece uma brincadeira de adivinhação constitui, de fato, algumas das primeiras perguntas que foram feitas ao corpo docente do curso de Licenciatura em Arte Visuais, modalidade a distância, da FAV/UFG. Esses/as alunos/as haviam sido aprovados em processo seletivo (vestibular) e estavam em um auditório, participando da aula inaugural do curso.

A primeira reação desse corpo docente, incluindo-me nesse grupo, foi de relativo espanto. A priori, não compreendemos de que maneira alguém passava por um processo seletivo sem refletir sobre o que o ingresso no curso em questão significaria em termos de expectativas profissionais e aprendizados possíveis.

No entanto, após essa primeira reflexão, dei início a um processo que envolveu as lembranças de quando ingressei no curso de Design, no ano de 1999. Naquele momento, minha situação não era muito diferente da experiência que relato acima. O que eu sabia sobre o que o curso de Design coincidia com um estereótipo, uma imagem de uma profissão que correspondia a um desejo e representava um futuro esperado por mim, enquanto ‘caloura’ desse curso.

Ao iniciar o curso de graduação em Design, fiz parte de um grupo de alunos/as que inauguraram esse curso na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Área de estudos pouco conhecida nos colégios preparatórios para vestibular, muito do que imaginamos ser o design e o designer estava relacionado a ideia plural de arte e o grande universo de atividades que circundam essa noção ampla e generalista.

Hoje, ao dialogar com os/as alunos/as que ingressam no curso de licenciatura em artes visuais, vejo que esse imaginário ainda povoa as expectativas dos mesmos. Vejo, também, que muito do ideário do tipo de profissional que será formado nesse curso é “homólogo ao estereótipo do artista moderno de vanguarda, que se constrói a partir da articulação animal/louco/artista, e em oposição a humano/normal/racional” (D’ANGELO, 2006, p. 243). Essa é a principal motivação para essa proposta de projeto de pesquisa.

## ‘ALUNICIDADE’ DOS SUJEITOS DE PESQUISA

A fala de um aluno do pólo de Anápolis<sup>31</sup>, ao afirmar que *“por ser novo nesse curso, não sei se posso falar de mim como aluno. Acho que ainda não tenho essa identidade”*, desperta uma série de questões relacionadas a(s) identidade(s) dos sujeitos imersos no processo de ensino/aprendizagem no curso de licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância. Quem seria esse/a aluno/a? E os/as professores/as? Como se dão as relações construídas a partir da convivência entre tantas identidades? Como elas se constituem? De que forma elas são representadas? Assim, partindo das expectativas dos/as alunos/as do curso de licenciatura em artes visuais – modalidade a distância da FAV/UFG diante de nosso curso, chegamos a questões que se relacionam com a maneira como esse/a aluno/a se vê, e deseja ser visto, compreendido e representado.

Tal curso é mediado através de um sítio que funciona como principal elo de conexão entre os sujeitos envolvidos no respectivo curso, como a interface através da qual a relação pedagógica se estabelece e que recebe o nome de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Dessa forma, essa é a fonte de grande parte das representações visuais aqui tomadas como objetos de pesquisa carregados de significados, objetivos, intenções e subjetividades trazidos por aqueles/as que decidem se colocar nesse espaço.

Esse espaço configura um tecido cujas tramas são arrematadas por nós (links) que direcionam o usuário a rede hipertextual que vai configurando o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essa configuração traz à tona modos de leitura e escrita não-lineares que difere do formato institucional cartesiano através do qual as estruturas educacionais se organizam. O hipertexto e seu uso trazem consigo a possibilidade de tornarem os espaços acadêmicos lugares de múltiplas falas, de construção de conhecimento de forma coletiva e dialógica. Assim sendo, nesse lugar tão multifacetado, quem é esse/a aluno/a? Como ele/a se apresenta? De que forma ele/a é visto? De que maneira ele/a deseja ser visto?

O tema que relaciona identidade e representação, nesse caso representação visual, não possui caráter inédito. Embora não possamos considerar um tema novo, ao buscar referencial teórico para a construção da proposta desse projeto de pesquisa, percebo que temos uma considerável discussão nesse âmbito no que diz respeito

---

<sup>31</sup> Cidade do Estado de Goiás que atende um dos seis pólos do curso em questão.



aos moldes de ensino da modalidade convencional de ensino. Por outro lado, o mesmo não acontece com a modalidade a distância e, nesse sentido, siga em direção a experiências vivenciadas no contexto do curso de licenciatura em artes visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

A recente configuração dos cursos oferecidos na modalidade a distância na contemporaneidade traz uma estreita conexão com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). A relação pedagógica que se estabelece entre alunos/as e professores/as, em nosso curso, acontece através de uma interface que recebe o nome de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (Figura 01). Esse espaço configura-se em um sítio na web que é acessado exclusivamente pelos indivíduos que atuam no mesmo e, nas experiências que formam a base desse artigo, é ancorado por um pacote de softwares denominado Moodle, *modular object-oriented dynamic learning environment*<sup>32</sup> (MOODLE, 2010), regido pela filosofia *open source*<sup>33</sup>.

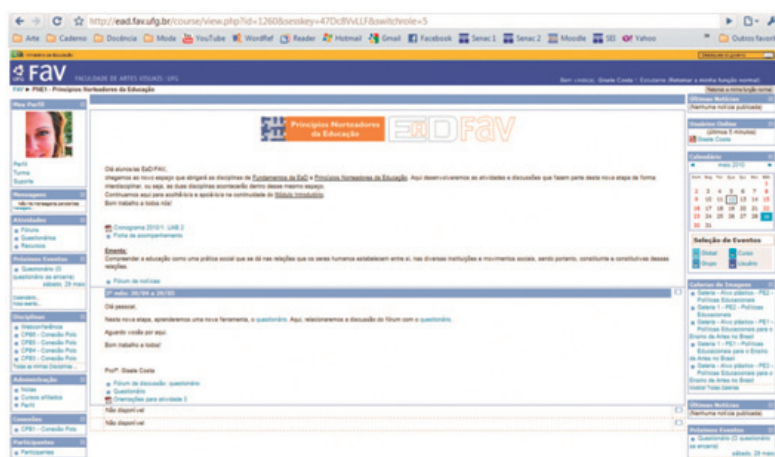


Fig. 01: Interface gráfica do AVA do curso de licenciatura em Artes Visuais.

Sabe-se que é grande a quantidade de trabalhos que investigam o modo de ensino convencional, realizado entre as paredes de instituições educacionais dotadas de quadro-negro, giz, carteiras, alunos/as sentados/as e professores/as no alto de um tablado. É fácil chegar a essa imagem quando a proposta é se pensar em educação. Por outro lado, a configuração do ensino na modalidade a distância ainda é difícil de ser compreendida. Ao reler relatos de alunos/as sobre suas experiências no início do curso, são fartos os depoimentos que mencionam dificuldades no acesso e ma-

<sup>32</sup> Ambiente orientado a objetos de aprendizagem dinâmica popular.

<sup>33</sup> O termo *Open Source* no Brasil recebe o nome de Código Aberto e se pauta pela filosofia de livre distribuição de sua licença.

nuseio da tecnologia que media as relações que teriam como palco a sala de aula convencional, na navegação dentro desse sítio, no acompanhamento das atividades e na elevada carga de leitura e escrita – uma vez que grande parte do processo de comunicação entre aluno/a e professor/a acontece de forma escrita.

O ensino a distância ainda é visto através das lentes do ensino convencional. Os/as alunos/as também o são. Mas as relações dessa mediação são outras e se estabelecem através de outras experiências. A relação desses sujeitos com a instituição de ensino também muda e o mesmo acontece no que se refere a identidade do mesmo enquanto aluno/a de tal instituição. Torna-se necessária a familiarização com tais conceitos e contextos, temas e assuntos.

Tendo em mente o ponto de vista de Manuel Castells (2001), a mediação através desse ambiente de aprendizagem virtual não possui a concretude física que conhecemos. O espaço, então, se (re)configura através de fluxos de informação que alteram nossas relações com os tempos e territórios que ocupamos e conhecemos, que passam a ser cambiáveis e transcendem a espacialidade física. Nessa nova territorialidade, entram em cena expectativas de um ‘ser aluno/a’ que tem como base a experiência anterior desse estudante, que, muitas vezes, corresponde à modalidade convencional. Todavia, o que as experiências proporcionam é um ‘ser aluno/a’ de modo diferente, ainda desconhecido do/a aluno/a – e também de seus/as professores/as.

Nossas relações acontecem em um curso da Universidade Federal de Goiás (UFG), mas não *na* Universidade Federal de Goiás (UFG). Não há uma frequência no *campus*, com a conferência da chamada, as aulas não acontecem nas salas de aula de seus edifícios, o acesso a bibliotecas e departamentos de assuntos acadêmicos depende de uma viagem a cidade que sedia o *campus*, que muitas vezes não é a mesma na qual esses/a aluno/a reside<sup>34</sup>. Assim sendo, o modo como esse/a aluno/a se vê e percebe sua identidade, incompleta e ‘em processo’, é construído a partir de suas experiências e um dos objetivos desse projeto de pesquisa está em investigar esse processo de construção identitária.

Nessa direção, Lúcia Santaella (1997) defende que, da relação entre homem e máquina, surge um novo tipo de humanidade, cujos sujeitos mostram novas formas de sentidos “que crescem para fora do corpo humano, estendendo seus tentáculos em novas conexões cujas fronteiras estamos longe de poder delimitar” (pp. 41-42). Des-

---

<sup>34</sup> Descrever o modo como os cursos acontecem.

sa forma, entendo que há uma nova maneira de perceber, de aprender e de produzir conhecimento que altera – ou deveria fazê-lo – o modo como devemos ensinar. Surge uma nova ‘alunidade’.

Para além desse/a novo/a humano/a, desse/a nova/a aluno/a, alteram-se também as interações entre esses/as humanos/as e, nesse contexto, o surgimento da internet é um enorme tremor de terras. A possibilidade de acesso imediato a todo tipo de informações e serviços em escala global através de uma rede telemática que intensifica as relações sociais que mediam a vida humana, constituem comunidades e nos conduzem a construção de significados. Através dessas novas possibilidades de comunicação, a instauração de novas e múltiplas comunidades tecem novos modos de troca, participação, comunicação, associação e formação de identidades, sendo, ao mesmo tempo, produtos e produtoras da humanidade.

A internet vem potencializar essa complexa teia minimizando – e, por vezes, eliminando – espaços, distâncias, barreiras lingüísticas e constrangimentos. Dessa mudança paradigmática da constituição de comunidades a partir da internet como “símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço que aqui designamos como ciberespaço” (LEVY, 1999, p. 12), o que surge é um lugar em que hibridismo e nomadismo transfiguram relações.

Nesse sentido, o indivíduo transita entre local e global através de uma linguagem híbrida, que acolhe escrita, imagem, som e vídeo, linkados em complexos hipertextos. Outras noções de território e territorialidade surgem dentro desse contexto no qual a sociedade constitui-se por “um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento em que brotam e se transformam qualidades do ser” (p. 15).

Como afirma Pierre Levy (1999), esse sujeito híbrido e nômade procura informação ao mesmo tempo em que busca relações, afirmações e sentimento de pertencimento. A relação entre virtual e real se instaura a partir de uma relação que existe em um espaço que não é físico, palpável.

Essa é apenas mais uma das ambivalências que esse sujeito experimenta entre local e global, autoria e anonimato, nome e pseudônimo, pertencimento e desapego, produzir e consumir. A questão não é apenas a quantidade de informação; mas a dinâmica social que tais tecnologias potencializam em um novo ecossistema cognitivo e social.

Esse sujeito, nessa pesquisa é nosso/a aluno/a. Agora, apenas saber nomenclaturas e

procedimentos não é suficiente. Entre o híbrido e o nômade, circulam muitas representações visuais “que contribuem a criar discursos identitários e que mediam construções subjetivas” (HERNANDÉZ, 2005, p. 10), ao mesmo tempo em que requerem outros modos de ser aluno/a.

Nesse novo ser aluno/a, quais são os ‘eus’ que vão se constituindo nessa ‘alunicidade’? Prezando pela mais completa sinceridade, tentar responder quais são tais ‘eus’ demandaria um tempo de pesquisa que este projeto ainda não contemplou. O que o pouco tempo dessa proposta possibilita é a percepção das maneiras como esse ‘eu’ vai se constituindo através do ciberespaço – aqui representado pelo AVA. Por meio de imagens e hipertextos como interfaces, novas construções identitárias vão se configurando, de forma muito mais coletiva do que individual, através de auto-representações (Figura 2).

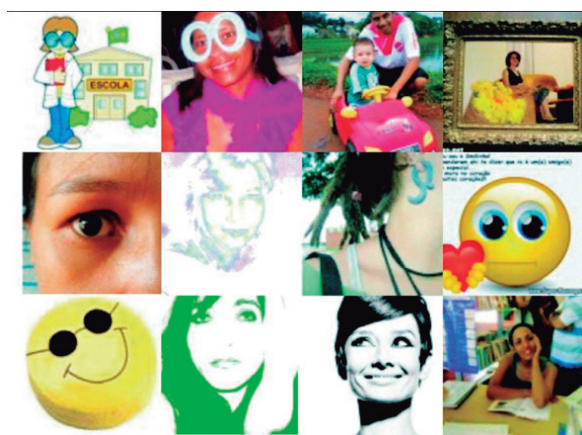


Fig. 02: Auto-representações no perfil de alunos/as do curso de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância

O próprio meio no qual essas auto-representações acontecem nesse curso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), possibilita que o/a aluno/a transmute seu ‘eu digital’ com uma imensa facilidade. Assim como propõe Stuart Hall (2006), as construções das identidades pós-modernas tomam o “eu” como multiplicidade de escolhas. Dessa forma, “quanto mais à vida social de torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens [...] e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas” (p. 75). Assim, entre auto-representações e construções de identidades, a ‘alunicidade’ vai se constituindo, tomando para si temporalidades marcadas pelas experiências que estão sendo vivenciadas.

## ARREMATANDO UMA PROPOSTA: UM INÍCIO DE PROJETO

A proposta de investigar tais (auto)representações visuais traz, a princípio, duas questões iniciais. A primeira configura-se na decisão de adotar a cultura visual como abordagem metodológica. A segunda encontra-se com a preocupação com as motivações para a escolha de tais representações visuais nos contextos de discussão, significação, conceituação e auto-representação no cenário do curso de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância.

Através da cultura visual como abordagem metodológica, o enfoque se volta aos sujeitos envolvidos nas dinâmicas que envolvem esse processo de pesquisa e seus pormenores. As auto-representações desse sujeito vão para além da própria imagem e a discussão vai ao encontro daquilo que Martins (2009) coloca como questão principal, na qual a “dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos (p. 35).” O visual e a visualidade proporcionadas pelo próprio ambiente de aprendizagem vão, por meio das interpretações e leituras que vamos concebendo, configurando os sentidos das ‘alunicidades’ emergentes e fragmentadas desse contexto.

O trânsito de discussão e de reflexão percorre caminhos que permeiam as representações visuais que serão analisadas. Esses caminhos vão se encontrando com questões como identidade, gênero, sexualidade e normalidade, instaurados/as pelas relações de poder que Mitchell (2003) atribui à visão e a todas as formas visuais. Tais assuntos figuram entre os pontos de discussão que (des)estabilizam o senso comum que classifica, tipifica e limita os diversos sujeitos que transitam entre as práticas e processos de ensino e aprendizagem em artes visuais, especificamente nessa modalidade de ensino.

Já imersa no curso de Licenciatura em Artes Visuais, o mergulho para o universo das auto-representações do alunado via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) propicia a apropriação das visualidades que o compõe e constituem como objeto de discussão. Deparo-me com uma realidade que traz a convivência entre expectativas de ser aluno/a muito distintas entre si, que se frustram (ou não) em outra construção identitária, diferente de suas experiências. Tecendo essas subjetividades em rede na forma de diálogos, conexões, imagens, ‘conversas paralelas’, tipografia e cores, o que se percebe nesse momento é uma outra ideia de ser aluno/a. Um/a aluno/a que se relaciona com a universidade de modo bastante distinto do que poderia pautar

como minha própria experiência – como aluna e professora. Essas novas configurações, retomando Hall (2006) são construídas de modo coletivo e o ‘indivíduo moderno’ cede espaço para esse indivíduo multifacetado que, para mim, professora na modalidade a distância, é visto e (re)conhecido através de imagens e das subjetividades que estão nelas.

Nesse sentido, faço uma analogia entre a proposta da cultura visual e sua preocupação com a imagem em termos que vão além do valor estético. O ciberespaço e as auto-representações, nessa investigação, adquirem o papel problematizador que a imagem tem na cultura visual. Como espaço formado por (e através de) imagens, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) reúne diversos tipos de visualidade que se apresentam na forma de fotografias, imagens de obras de arte, reproduções de exercícios e atividades, tipografia, design gráfico, design instrucional, vídeos, links, etc.

A proposta de investigação que aqui é apresentada tem como preocupação inicial as imagens que são eleitas pelos/as alunos/as para estampar seu perfil. São elas que primeiro falam da subjetividade desse/a aluno/a, que se refere aos modos como eles/as querem ser vistos/as e as formas com as quais escolhem ser representados.

A perspectiva metodológica que a cultura visual sustenta para essa investigação possibilita conceber o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como artefato cultural, dotado de visualidade e conteúdo e – a partir da imersão dos sujeitos e de suas subjetividades – entendimentos, compreensões, opiniões, observações, incômodos e questionamentos vão surgindo e tomando forma nesse processo de construção de uma pesquisa.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

D'ANGELO, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. *In: Estudos Avançados*. São Paulo, v. 20, n. 56, Apr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7/03/2011.

HERNANDÉZ, Fernando e OLIVEIRA, Marilda O. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. *VIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UNB*. V. 8, nº. 1, janeiro/junho de 2009, pp. 33-39.

SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*, pp. 37-59. São Paulo: UNESP, 1997.





# O SENTIDO DOCENTE EM CORPOS AUSENTES

Noeli Batista dos Santos

A professora sentou-se para iniciar sua aula. Era diferente. Tudo ali, estranhamente diferente. No trajeto para o espaço de trabalho, não havia ruas, calçadas, nem mesmo o ar em movimento. Os corredores, pátios, salas, foram suprimidos. Não havia portas, mesas, cadeiras, janelas. O quadro-giz, desmaterializado. Não havia iluminação, as sombras, a luz do sol. Memória. Ali havia solidão de corpos desmaterializados, navegando por um mar de códigos, na busca pelo encontro do outro. E então, ela se lembrou de que o outro, naquele instante, tornara-se uma ideia abstraída de uma forma antes concreta e agora difusa, redimensionada no tempo e espaço. Ausência<sup>35</sup>.

Ela já experimentara deste silêncio. Por exemplo, nas salas de aula do seu tempo de criança, nos momentos de avaliações, onde cada suspiro tornava-se suspeito. Exigindo do outro, do ser docente, naquele instante responsável, um olhar apurado na busca pela contravenção. Mas agora, o silêncio tornara-se diferente. Não configurava a ausência do som, mas a sua completa inexistência. Em seu novo espaço de trabalho, as experiências sensoriais lhe foram tolhidas, e saber compreender-se viva, exigiu de si, reaprender a existir. Silêncio.<sup>36</sup>

Poderia ter sido natural, mas não foi. E o que seria natural, neste deserto de referências? Talvez fosse a possibilidade de que ela pudesse acessar seu repertório de experiências docentes, e daquele espaço retirar pistas capazes de lhe desocidentar. Talvez um tipo de postura, um tom de voz, um jeito de olhar. Um sorriso. Quem

---

<sup>35</sup> Este redimensionamento relaciona-se aos estudos que envolvem o ciberespaço, apresentado por André Lemos, em seu livro *Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Este redimensionamento do tempo e espaço, na ausência do corpo físico, esta diretamente relacionada a compreensão deste espaço de imersão como “um espaço mágico, caracterizado pela ubiquidade, pelo tempo real e espaço não físico” (LEMOS 2010, p.128). Ou ainda, “a encarnação tecnológica do velho sonho de criação de um mundo paralelo, de uma memória coletiva, do imaginário, dos mitos e símbolos que perseguem o homem deste os tempos ancestrais”.

<sup>36</sup> Este reaprender a existir tem profunda relação com o que Lemos (2010) indica por uma cibercultura contemporânea ao afirmar que esta “subverte esses dualismos a ponto de não sabermos direito onde começa o homem e onde termina a máquina” (p.171).

sabe um movimento capaz de envolver seu campo de percepções tidas por humanas. Quem sabe? Mas ali, naquele instante, não havia o outro, não havia espaço, só havia tempo. E ela, repetiu para si mesma “É estranhamente diferente”. E para que ela não deixasse de existir, buscou o nada. E eis que uma nova forma de existir emergiu de um retângulo escurecido. Num ímpeto de fúria, ao apertar uma tecla, a esperança renasceu em seus olhos, mesmo que naquele instante, o termo “olhos” significasse as lembranças de um sentido docente em seu corpo ausente. Busca<sup>37</sup>.

A porta estava sinalizada por uma palavra. Não entrou seu corpo. Entrou o sentido do seu gesto. Um gesto mediado por um apertar de teclas. Neste gesto, a extensão do seu corpo acessou um espaço de outra dimensão. E lá estava ela, dentro e ao mesmo tempo, absurdamente, fora. Como saber se de fato entrara em seu novo espaço? Outros sentidos, aqui apelidados de gestos também se fizeram presentes. Gestos codificados, ordenados por expressões, que embora numéricas, por força de sua vontade reintegravam-se por linhas poéticas. Desejos.

O mais estranho, para ela, foi olhar para aquele retângulo e imaginar ali, a possibilidade de outros tantos, iguais e disformes. Complexa esta possibilidade de se fazer presente, principalmente, quando ausente de sua materialidade. Difícil acreditar que ali houvesse vida, mesmo que numa outra concepção de criação e conceito de existência. E eis que seu nome abandonou seu corpo, seu gesto, seu cheiro, seu som, seu olhar. Seu eu corpóreo tornou-se conceito e sua ausência material, expandiu-se em seu eu sensível rumo ao desconhecido. Fabulação.

Este eu largado de um corpo anteriormente aparente lhe pareceu absurdo. Estranha dualidade. Do ponto de vista corpóreo: um espaço. Em seu novo sentido docente: diversidade temporal. Um ser deslocado e fragmentado em diferentes tempos de ação, ou seria de conversão? O fato é que ao adentrar o retângulo luminoso, uma nova ordem social foi instaurada. Estar aqui, ali, e acolá de forma simultânea se tornou perfeitamente possível. Para isso, bastava apertar novas teclas, como se intuísse múltiplos sentidos para o ser caleidoscópico então configurado. Magia.

Transfigurada em feixes de luz, ela percebeu que ao vivenciar o dentro e fora no mesmo compasso, transformou o espaço em tempo. E seu ser deslocado, compreendeu-se um eu composto por reticências. E ela desejou que do conjunto de suas teclas, extensões imergidas de um “além-fronteiras”, jamais lhe faltasse o ponto final,

---

<sup>37</sup> Gaskell e Bauer (2000) explicam que “o pesquisador social está sempre em uma posição de tentar descobrir sentidos em outras pessoas, a partir de outros ambientes sociais mas, inevitavelmente, tendo como base o autoconhecimento” (p. 482).

sob pena de perder o espaço intuído de sua, neste contexto, múltipla existência. Vidas.

E neste estranho território, reaprendendo a dinâmica do seu ser, ora docente, sempre discente, questionou-se sobre o significado deste tempo diluído composto por plurais. O conhecido desmaterializado. As angústias e incertezas desmoronaram seu eu. A tentativa de novamente se reintegrar, ao tempo e espaço não tão relativos, a levou como num passe de mágica para o pretérito imperfeito do seu imaginário, ainda confuso, subjetivamente construído pelos espaços transitados de sua matéria. Imagens.

Entrar para uma sala de aula, exigia-lhe a compreensão de como este espaço dialogava com as dinâmicas sensoriais e abstratas. Em tais dinâmicas coordenadas, apesar de relativizadas, as ações eram comuns. Hora de entrada, tempo da aula, dos intervalos. Conversas nos corredores. Agrupamento sincronizado. Comunidade escolar obedecendo a uma mesma dinâmica de tempo e espaço. E lá estava ela, um corpo presente, falando para muitos, num mesmo compasso temporal entre emissão e recepção. Diálogos.<sup>38</sup>

Este compasso espaço temporal, regido por períodos de vivência comunitária lhe indicava similaridades. O compartilhamento de um mesmo compasso temporal, e porque não dizer, alterações climáticas reforçavam a ideia de um todo articulado. Para ela, a similaridade sensorial não indicava um compartilhar simultâneo no campo do abstrato, mas era fato que as diferentes ações, direções e interlocuções remetiam-lhe a segurança de ser parte de um todo, fragmentado, mesmo assim, um todo sensorial. Dúvidas.

No retângulo luminoso, isso fora desfeito e suas particularidades foram evidenciadas a ponto de não se compreender mais enquanto parte de um todo existencial compartilhado, mas sim, enquanto orações subordinadas, dependente de menus previamente estruturados. No adentrar do seu nome, um universo de possibilidades ocultas lhe fora revelado. E o tempo de sua existência a mercê da condição de acessibilidade, lhe indicou sua dificuldade de compreender e se fazer presente nos diferentes tempos de ocupação. E foi se percebendo intransitiva que desejou a presença de outros verbos. Ação.

---

<sup>38</sup> Karla Saraiva em seu livro *Educação a Distância: outros tempos, outros espaços*, relaciona o contexto da modalidade a distância ao contexto do ensino presencial refletindo que “o apagamento dos limites espaço-temporais faz com que cada um possa decidir não apenas sobre a duração de seus estudos, como também em relação a que momentos e a que lugares lhe são mais convenientes” (2010, p.98).

## NOTAS SOBRE CONJUGAÇÕES VERBAIS

Apresento neste texto o desafio de uma tentativa de reconstrução do sentido docente no universo do ensino de artes visuais na modalidade a distância. Muito tem se discutido sobre estratégias ferramentais, sobre as dinâmicas que envolvem tecnologias de armazenamento, recepção e transmissão de dados. Sinto falta de uma discussão sobre a redefinição de sentidos no que se refere ao ser professor nestes espaços diluídos.

Nos cursos de formação docente, intensificam-se a necessidade de refletir sobre como alcançar o universo do outro, compreendo este outro como representante dos diferentes papéis que cada um assume no desenrolar de suas ações diárias, sejam elas pedagógicas, administrativas e/ou estudantis. Talvez seja um equívoco interpretativo, mas penso que muito pouco se discute sobre como alcançar nosso próprio universo, para então sair em busca do universo do outro. Permito-me, neste texto, o exercício egóico do autoconhecimento no que denomino de universo docente.

Tomo como ponto de partida, o universo do qual faço parte. Atualmente, compartilho de uma experiência docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a Distância, da FAV/UFG/UAB. Muitos são os desafios diários, entre eles indico:

A necessidade de construção de uma consciência investigativa da própria prática docente;

A busca pela compreensão das dinâmicas que regem os diferentes espaços de extensão do contexto universitário;

A tentativa de integração dos sujeitos inseridos em diferentes contextos geográficos;

As tentativas de reavaliar, periodicamente, as ações desenvolvidas e o desafio de buscar alternativas para suprir as ausências, de ordem estrutural e pedagógica.

O exercício de diferentes papéis para, então, ter condições de desenvolver o exercício da docência.

Os cinco tópicos aqui citados são problemáticas pinceladas, para exemplificação, na intenção de tornar claro que ser professor, nesta modalidade, exige um desdo-

bramento de funções não apenas reflexivas, mas também físicas. Cada item citado merece um desdobramento, pois de sua compreensão depende a possibilidade de tornar o exercício desta modalidade mais próximo de uma condição humana, nos diferentes sentidos que esta condição possa despertar. Até o momento, esta modalidade tem se construído em uma espécie de movimento de guerrilha, que ao tentar transformar uma estrutura unidirecional e mercantil num contexto de possibilidades dialógicas de crescimento humano, transforma cada um de seus guerrilheiros, em mártires de seu próprio sonho.

O sentido de mártir, historicamente construído, indica o posicionamento de sujeitos que se sacrificam em prol de uma causa. Não é intenção, neste texto, abordar a condição docente do ponto de vista sacerdotal, embora o conceito de docência que nos rege tenha fortes vínculos com este universo. Tento compreender e reconfigurar o sentido docente, a partir de um posicionamento poético, num contexto onde o corpo físico permanece frente a uma tela de computador, quando este, adentra um espaço, que por ora, continuo a chamar de sala de aula.

No ensaio poético que inicia este texto, a personagem denominada *professora*, se deflagra refletindo sobre a sua condição de ser docente num universo de abstrações. A angústia deflagrada por um não compartilhamento de referenciais sensoriais com os demais seres que integram este universo, a assusta. Se formos seres sociais, a de se pensar o impacto de tais questões em nossa vida sensorial. Talvez aqui, duas questões sejam primordiais para este sentido docente: a ideia de um corpo orgânico e de um corpo sensível atuando num contexto de abstrações. E destas questões, a dificuldade de dialogo entre os dois universos. Talvez neste contexto, palavras do tipo solidão façam sentido. Adentrar um espaço de ensino configurado em ambientes digitais indica a necessidade de atuar com os sentidos, num universo metafísico, tendo o corpo como suporte e o sentido como configuração de seu próprio ser. Na ausência de gestos sutis, palavra e imagem tornam-se recursos estruturantes, próprios de uma linguagem corporal.

A estrutura universitária que abriga tais problemáticas desconhece as implicações desta natureza. Exige-se uma presença corpórea e física de seus professores, quando o exercício docente encontra-se, literalmente, em outra dimensão. O esforço de deslocamento geográfico multiplica o esforço de deslocamento sensorial. Para aqueles que não compartilham da experiência, atuar na modalidade a distância é um exercício de comodidade social. Afinal, a redução de entradas na sala de aula física, o diálogo com agrupamentos humanos restritos a reuniões de planejamento

e encontros presenciais, na verdade, sinalizam uma jornada de trabalho múltipla, porém velada. Adentrar o universo fluído dos espaços digitais significa o abandono do corpo orgânico frente a uma máquina de armazenamento e transmissão de dados. Esta aparente tranquilidade mascara um esforço sobre humano de reconstrução individual, que para muitos desavisados, indica incapacidade de organização.

Há de se pensar como uma unidade acadêmica se constrói num retângulo luminoso. Os links de hipertextos indicam, logicamente, a ausência de trânsitos físicos. Embora a “ciência” insista em desenvolver estudos de simulação de aproximações sensoriais para espaços digitais, a questão é a diferença, e nossa incapacidade de lidar com ela. A personagem professora, já citada, descobriu que sua presença em seu novo ambiente de trabalho, não se configura por sua inserção física, mas sim pelo tempo de presença. Ela existe no tempo que ocupa cada espaço. E a continuidade da sua existência refere-se ao tempo dedicado a este espaço. Para aqueles que compartilham desta experiência, torna-se claro que esta existência desafia as regras de ocupação de espaço, afinal, não seria o tempo uma compreensão abstrata? Na dimensão sensorial, sim. Na dimensão abstrata dos espaços de ensino digitais, tempo é presença. E presença são palavras e imagens. Palavras e imagens “soltas ao vento” pode ser um exercício de alta ludicidade. No entanto, palavras e imagens na substituição de um conjunto de recursos orgânicos de comunicação, indicam o esforço da escrita de um artigo, a cada mensagem postada. Como disse anteriormente, um exercício de martírio.

É certo que nesta descrição, não estou considerando a experiência de um curso em uma modalidade online, mas sim, a distância. E por ser a distância, considera-se o exercício de ações presenciais<sup>39</sup>. No meu contexto, tais ações são extensões das discussões que acontecem no espaço digital, portanto, pouco alívio traz a equipe de professores responsáveis pela articulação e execução de tais ações. Se não bastasse o intenso exercício do desapego corporal, há também, o exercício da manutenção corporal neste contexto de abstrações.

---

<sup>39</sup> Para Andrea Filatro, em seu livro *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia* educação a distância apresentam questões específicas tais como, separação espacial e temporal entre docente e discente. Parte da comunicação entre docente e discente mediada por recursos tecnológicos (não apenas as TICs). Um processo que não depende exclusivamente da comunicação on-line, podendo fazer uso de comunicações unilaterais (um-para-muitos) como exemplo, TV analógica, rádio, cinema, imprensa; e, também, de comunicações bidirecionais e multidirecionais. Há nesta modalidade, também a comunicação direta entre docente e discente em momentos de encontro presencial, podendo haver exceções.



Tais manutenções são de ordem estratégica e indicam uma série de ações experimentais, tais como vídeo aulas, *podcasts*, webconferências, na busca pela inserção de um corpo ausente no contexto sistêmico da modalidade a distância. Este esforço de reconstrução exige a sobreposição de funções. Ressalto aqui, o ambiente colaborativo que rege o exercício docente nesta modalidade, mas insisto na necessidade egóica desta reflexão. O esforço para romper a fronteira estabelecida nas dinâmicas que regem a existência de corpos e máquinas, intensifica esta dualidade. E é no campo da experiência que cada um pode, a partir da análise do seu contexto, buscar maneiras de sobrevivência.

Os tempos de existência nos espaços digitais invadem o tempo de existência no mundo sensório, o mundo que após a expulsão do paraíso (leia-se útero materno) passamos a habitar. Para a *professora*, personagem aqui apresentada, se o corpo físico é ausente no mundo digital, no mundo pós-parto ele passa a ser massacrado pelas exigências das rotinas diárias. Elaborar uma resposta em um fórum de discussão exige tempo de reflexão, e tempo para descoberta sobre o comunicar estas reflexões, afinal, por mais egoísta que seja pensar na condição docente, não há como desconsiderar que tal sentido de existência depende do outro para existir.

Tempo de reflexão é tempo de ausência nas dinâmicas que envolvem a presença física. Lamentavelmente, ainda não desenvolveram cabos capazes conectar o corpo físico diretamente aos hiperlinks das unidades acadêmicas digitais. Sendo assim, todo um aparato orgânico é requisitado para propiciar a entrada neste universo. E este aparato é o corpo. A manutenção da duplicidade nos espaços sensório e abstrato depende deste corpo. Um corpo agonizante, que solicita reconhecimento de seu sentido ausente, nos espaços que exigem sua presença aparente. O que isso quer dizer? Que o tempo de presença física para cumprir tabelas burocráticas, significa ausência nas mesmas tabelas burocráticas digitais. E como o sujeito, apesar de partilhado, continua a ser único, resta-lhe partilhar o seu tempo vital entre tabelas.

O fato de alguns cursos serem inseridos em contextos acadêmicos estruturados para uma presença orgânica exige que o grupo que necessite atuar nos contextos digitais tenha sobrecarga de trabalho, por desrespeitoso desconhecimento das dinâmicas que regem este exercício. O desconhecimento deste universo paralelo, vivenciado pela condição profissional envolvendo uma existência digital, deflagra um contexto de compensações. Se por obrigação, o tempo de presença abstrata for requisitado para uma presença orgânica, a ausência gerada por esta ação descompensada rouba tempo de vida dos sujeitos envolvidos neste processo. E é assim, que as madruga-

das e horários não convencionais passam a ser utilizados no exercício docente em contextos digitais.

Temos uma legislação trabalhista que contabiliza o exercício profissional em condições de presença orgânica. É sob esta legislação que professores da modalidade a distância, se desconstroem enquanto sujeitos sociais, na busca por atender as dinâmicas profissionais estabelecidas por meio da sua fragmentação identitária. É como se os diferentes papéis sociais exercidos por profissionais que atuam neste universo, fossem sobrepostos pela condição funcional que os mantem economicamente ativos nesta mesma sociedade. A diluição dos espaços, funções e ações, nestes contextos digitais, exigem dos seres que ali ocupam uma consciência alienígena, ou seja, algo como “é preciso existir aí, neste mundo para nós desconhecido, porém necessário. Contudo, para que você de fato exista, também precisa existir aqui, no mundo pós-parto historicamente construído”. A questão aqui não é somente tratar de uma transição de papéis indenitários, mas antes disso, uma transição de existência que envolve dinâmicas de tempo e espaço diferenciados.

### **QUAL O TEMPO QUE NOS UNE?**

A considerar a ideia de que na modalidade a distância, tempo configura-se em presença nos espaços digitais de aprendizagem, retomo a reflexão de que presença, neste contexto, é indicada por palavra e imagem. Neste texto, reflito sobre meu sentido docente, de corpo abstrato, num contexto de estranhamentos, ao considerar que meu repertório formativo tem se construído em espaços distantes deste eu abstrato-caleidoscópico.

Pensando em compreensão e identidade docente, apresento a experiência (em andamento) da disciplina Pesquisa em Ensino de Arte, dos professores autores Fernando Hernandez (UB) e Lilian Ucker (UFG) que também atua no papel de professora formadora. Esta disciplina integra o sétimo período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a Distância da FAV/UFG/UAB. O conjunto de reflexões gerados nesta disciplina tem por objetivo estruturar um dos capítulos do trabalho de conclusão de curso (TCC). Enquanto tutora das disciplinas *Pesquisa em Ensino de Arte*, *Estágio Supervisionado IV* e, orientadora de *Trabalho de Conclusão de Curso*, de três grupos, no polo de Alto Paraíso, retomo uma das atividades propostas, na intenção de compreender a busca do meu sentido docente, quando meu corpo encontra-se ausente.

A atividade que destaco para diálogo refere-se a proposta de que cada um dos alunos deveria, após o desenvolvimento de um percurso etnográfico nos espaços digitais do AVA da EAD-FAV, indicar uma imagem que representasse seu percurso discente. Cada imagem deveria ser apresentada com um texto justificativo. No conjunto das imagens apresentadas diferentes presenças foram compartilhadas. Imagino que estas imagens, configuram a presença destes discentes nos espaços digitais em que seus corpos encontram-se ausentes.



Figura 1 – Imagens escolhidas pelos oito estudantes do polo de Alto Paraíso.

A figura 1 apresenta a escolha imagética de oito estudantes. Observo corpos orgânicos imersos em espaços de repouso e movimento. Mesmo quando o corpo é metáfora, no caso do broto, a ideia de um mundo sensório encontra-se presente. Penso que é possível considerar que a presença destes estudantes no contexto dos espaços digitais de aprendizagem, se configura num conjunto de referenciais sensoriais. Na dinâmica desta proposta, a imagem que despertou meu sentido para refletir a ausência de um corpo sensório no campo da produção de sentidos, refere-se a figura 2.



Figura 2

Um homem sentado frente a uma tela de computador. Um copo de café ao lado. Postura e fisionomia que demonstram interesse no conteúdo refletido. A lua inserida num céu estrelado. Uma espécie de parede que evoca a ideia de um universo sistêmico. Estaria o sentido deste corpo no espaço de imersão para o qual seu olhar aponta? Há que se considerar as subjetividades deste sujeito representado na imagem. No entanto, a composição da imagem constrói a ideia de que a vida, naquele instante, acontece do lado de dentro da tela. Seu corpo não deixa de existir, mas o sentido dele se faz na sua extensão caleidoscópica. Nesta ação frente ao computador, não há interação deste corpo em repouso com o meio do qual faz parte.

Neste percurso perceber a presença destes estudantes, por meio das imagens, surgiu de uma necessidade interpretativa para refletir sobre as vivências que nos são comuns. As questões aqui apresentadas são comuns ao meu universo, no entanto, só



tive consciência a partir do contato com as dificuldades e observações dos outros seres que coabitam o mesmo espaço diluído do qual faço parte.

Reflico sobre estas questões na mesma medida em que me questiono se tais imagens seriam, de fato, indicativo de superação, crescimento e construção, conforme as palavras-chaves, destacadas por mim, nos textos de justificativa apresentados pelos estudantes. Seriam estas dificuldades de ordem epistemológica, apenas? Seriam corpos, na coexistência paralela entre um universo sensório e abstrato a reivindicar o reconhecimento deste esforço? Por ora, a problemática que reivindico tem a ver com a imagem (Figura 3) que escolho para representar o meu sentido docente nos momentos em que adentro o universo digital da EAD-FAV.

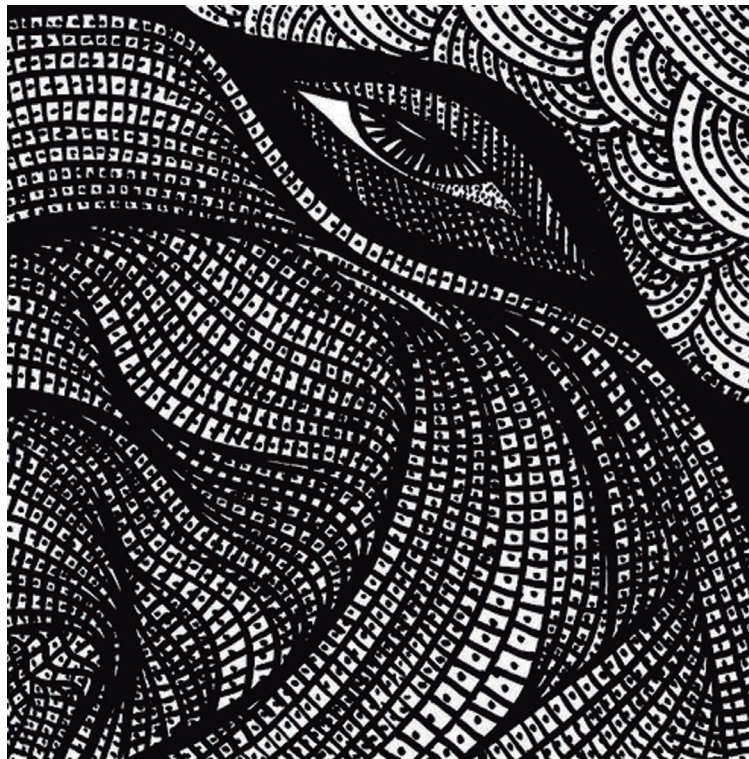


Figura 3. Figura 3. Guilherme Kramer, Caleidoscópio – 20×20 – Permanent Marker.

Disponível em: <http://www.guilhermekramer.com/2009/08/09/formas-e-loucuras>

Ao adentrar este universo de códigos matemáticos, sinto muitas vezes o reflexo de abandono do corpo orgânico frente o retângulo luminoso, ora denominado por tela.

Estas telas, hoje, se relativizam em estruturas compactas tais como *smarthphones*, *netbooks* e estruturas ergonomicamente próximas ao peso e tamanho dos tradicionais livros impressos tais como os populares *tablets*. Nestas variações de suportes, velocidade e qualidade de conexão à rede telemática, o eu abstrato imerso nestes contextos, reconfigura-se por meio de metáforas que falam de si, e sua relação com o meio. Compreender-se massa abstrata disforme, nestes contextos, requer de si a consciência de que esta massa imersa, esta ligada a um corpo orgânico, carente de manutenção social. A presença nestes espaços digitais precisa ser problematizada a fim de que, tanto o corpo orgânico, sensório, quanto o corpo abstrato possam reconhecer-se vivos e conscientes das dinâmicas do quais fazem parte. E quem sabe assim, as conexões e sentidos possam cada vez mais ser ampliadas na busca por um corpo coletivo imerso no contexto do ciberespaço. Quem sabe aí, possa nascer um corpo abstrato e coletivo. Sujeitos cibernéticos, mediados pela produção de imagens e palavras, no contexto de ensino na modalidade a distância.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: SENAC, 2004.
- HERNANDEZ, Fernando; UCKER, Lilian. Pesquisa em Ensino de Arte. In: *Licenciatura em Artes Visuais: módulo 8*. Goiânia: FUNAPE, 2011, p. 32-49.
- LEMOES, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- SARAIVA, Karla. *Educação a distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

# **DE UM TEMA DE INTERESSE A UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS A DISTÂNCIA DA FAV/UFG**

*Lilian Ucker*

O relato do qual irei compartilhar neste texto surge de uma experiência significativa no meu contexto de atuação profissional na Faculdade de Artes Visuais especificamente no curso de licenciatura em artes visuais modalidade a distância da Universidade Aberta do Brasil onde estou atuando neste 1º semestre de 2011 como formadora da disciplina de Pesquisa em Ensino de Arte.

Ainda no ano de 2010 fui convidada a participar como autora da disciplina de “Pesquisa em ensino de arte” e junto com o Prof. Fernando Hernandez também autor desta disciplina construímos um texto colaborativo que em parte refletia nossas experiências com o tema da investigação acadêmica. Portanto ser autora/formadora desta disciplina me possibilitou também dar início a uma série de questões sobre a formação docente, a trajetória destes estudantes no curso e ainda refletir sobre o tema pesquisa. Ao prepararmos o texto já tínhamos consciência que eu seria a formadora da disciplina e isso nos possibilitou escrever um texto no qual os alunos poderiam não somente discutir ou pensar sobre a questão da pesquisa, mas que principalmente pudessem se apropriar do texto de maneira que a leitura e por sua vez a escrita provocassem o exercício de pensar a si mesmos, sua trajetória no curso e as relações construídas entre a questão do ser, do saber e do aprender.

A experiência como autora e especialmente a de formadora desta disciplina junto a algumas experiências de formação e pesquisa vivenciadas por mim durante minha estadia em Barcelona para a realização do doutorado, geraram uma série de inquietações a ponto de decidir-me que poderia ser significativo investigar trajetórias de aprendizagens de alunos da licenciatura em artes visuais modalidade a distância com o objetivo de conhecer e compreender de que forma se dá a trajetória dos alunos e ainda como eles representam a sua experiência no curso, já que a investigação



como um processo de indagação que “se torna público” não só abriria espaço para que os alunos compartilhem seu processos de aprendizagem, mas que principalmente serviria como meio para se pensar e então avaliar o curso de licenciatura em artes visuais da FAV/EAD. Neste final de ano estaremos formando a primeira turma de licenciados em artes visuais nesta modalidade no território brasileiro.

Este projeto que se inicia tem como foco atender dois cursos da EAD/FAV em dois momentos distintos. No primeiro momento, neste 1º semestre de 2011 trabalharei com os pólos da qual denominamos UAB1 (Universidade Aberta do Brasil) e num segundo momento os alunos do projeto pró-licenciatura onde a disciplina de pesquisa será trabalhada no 1º semestre de 2012. É importante destacar que serão analisadas as particularidades de cada curso, no caso do pró-licenciatura que atende professores-cursistas atuantes em escolas públicas do estado de Goiás numa 2ª graduação.

Portanto neste seminário que tem como tema ‘Investigações e processualidades nas práticas educativas da Arte’ apresento ainda de forma bastante prematura os caminhos/relações/idéias que venho construindo para esta investigação e para isso organizo este texto em 2 partes: na primeira situo contextos e situações que influenciaram a maneira e os modos para pensar esta investigação e num segundo momento apresento o contexto da experiência narrada e seus possíveis desdobramentos para a investigação que se inicia.

## **UM PERCURSO E AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES**

Nos últimos anos tenho-me aproximado cada vez mais das questões que envolvem pesquisas e processos de formação desde a perspectiva da experiência. A necessidade/posição que assumo ao acreditar na importância de se pensar a educação como experiência está de acordo com aquilo que Contreras e Peres afirmam no livro ‘Investigar a experiência educativa’ onde afirmam que é a experiência que “põe em marcha o processo do pensamento” e ainda que a mesma é

“que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar sobre as ideias que tínhamos das coisas, porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência, ou a insatisfação do nosso anterior pensar: precisamos voltar a pensar porque já não nos vale o anterior à vista do que vivemos, ou do que vemos que passa, que nos passa” (2010, p. 21).

Foram e são dois os contextos vividos em Barcelona dos quais gostaria de compartilhar neste texto para situar escolhas, posturas e caminhos que me levaram a aproximar a temática da investigação que inicio: a experiência de participar como bolsista em um grupo de inovação docente da Universidade de Barcelona e minha aproximação com a tecnologia, e ainda, a experiência que venho construindo como investigadora e sujeito em minha investigação de doutorado que tem como tema os trânsitos e deslocamentos de identidade a partir de relatos autobiográficos de estudantes brasileiros em processo de doutoramento especificamente em Barcelona.

Com o objetivo de pensar de onde surge o interesse pelo tema da pesquisa e ainda para contar-lhes como estou transitando a partir destes contextos, revisito alguns momentos da minha formação acadêmica destacando a ‘universidade’ não só como “um lugar da mutua exposição da diversidade e da interperlação recíproca dos saberes (GAZZOLA, 2006, p. 30), mas como espaço onde se cruzam e se movimentam todas estas experiências que antes eram consideradas como uma “ausência da razão” (CONTRERAS E LARA, 2010, p. 16) e com isso não era “considerada no mundo acadêmico como companheira válida de uma investigação científica” (CONTRERAS E LARA, 2010, p. 15).

Fui à primeira geração dentro de minha família a freqüentar uma instituição universitária. Com o ideal de que obter um diploma significava ter melhores condições de vida, entrei na universidade idealizando sonhos, fazendo planos e pouco a pouco construindo caminhos. Caminhos estes que nunca se mostraram fáceis devido às dificuldades de um mundo desigual, em um país onde as oportunidades de um ensino de qualidade, ou até mesmo, do direito de aprender, são para muitas pessoas, mínima. Entrei na universidade no ano de 1998 para cursar bacharelado em desenho e plástica. Neste momento não tinha noção do quão importante seria para mim minha inserção dentro de uma universidade pública e que ela se tornaria “meu” espaço de trabalho. Naquele tempo queria ser artista e não me imaginava professora.

Neste início de século se discute que a instituição, neste caso, abre espaço para a instituição de ensino superior, deixa de ser compreendida como uma prática social, e passa a ser reconhecida como organização social ou ainda como uma organização prestadora de serviços (CHAUÍ, 2003). A universidade vai funcionar como uma “peça chave do sistema educacional, entendido como sistema cultural” e além de tudo, como “depositárias de imaginários culturais, tradições e ideais de diferentes ciclos históricos” (CARLI, 2006, p. 30).

Para Romiszowki (2007, p. 13) as universidades estão se tornando “mais eficientes, mais acessíveis, mais competitivas, mais empresas”. Ele ainda destaca que as universidades deveriam reavaliar seu papel na sociedade e o que isto significa “em termos de estrutura e funcionamento”, sugerindo que as novas tecnologias sirvam para a “implantação das mudanças necessárias”. Hoje se fala na transformação de universidades presenciais em virtuais, e conforme o livro de Tiffin e Rajasingham (2007) em uma “universidade global e virtual”. Os autores antes citados defendem a idéia de que a universidade do futuro além de global será virtual e centrada no aluno. Já chegamos ao futuro então!

Em 2003 quando me graduei em Bacharelado e em 2004 em Licenciatura em Artes Visuais discutia-se a respeito das novas tecnologias, mas ainda de uma forma bastante rasa. O computador era um artigo de luxo e os mimeógrafos ainda possuíam um grande espaço na escola. Mesmo me sentindo completamente atrelada a educação, o tema da tecnologia ainda não me atraía. Dei continuidade aos meus estudos só que desta vez cursando o mestrado em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, onde pude ter contato com autores e teorias que tratavam da temática, que me aproximaram a partir de outra perspectiva e construindo novas e intensas relações com o conhecimento que ia adquirindo.

Entre a experiência de ser professora em uma escola da periferia de Goiânia e professora substituta num curso de licenciatura em artes visuais finalizei meu mestrado em 2006 e imediatamente dei início aos meus estudos de doutorado na Universidade de Barcelona, Espanha. Foi em Barcelona como bolsista de um grupo de inovação docente que minha relação com as tecnologias digitais aflorou, não somente a aproximação a temática, mas principalmente a postura que desde então ao participar do grupo assumo: a de uma *formadora que se forma (constantemente) quando compartilha o que aprende*. “Formadores que se formam quando compartilham o que aprendem” foi o título dado a uma das primeiras publicações do grupo consolidado de inovação docente, que se centrava na análise das experiências de aprendizagem e formação que o projeto Indaga’t estava possibilitando entre os professores participantes. Como exemplo a professora Juana Maria Sancho nos conta a seguir sobre a importância de participar de um grupo de inovação docente em um artigo escrito colaborativamente entre os participantes do grupo como cito anteriormente e suas motivações para seguir aprendendo.

*“Llegué a la universidad con un importante volumen de estrategias docentes y predisposición para aprender. Desde el principio me planteé seguir aprendiendo con mis estudiantes –nadie puede hoy estar al día en su tema de especialidad si no estudia y aprende a la vez que enseña-. Los situé, como venía haciendo en el centro de la relación docente. Los escuché, observé, pregunté, para mejorar mi actuación y lograr conectar con un mundo que cada vez se nos puede hacer más lejano y críptico. Los profesores, al comenzar el curso, tenemos un año más y los nuevos estudiantes siempre llegan con la misma edad. Por eso, poco a poco nos da la impresión de que cada vez son más jóvenes. No lo son. Sólo que cada vez es mayor la distancia temporal –y cultural- que nos separa. Por eso, a pesar la experiencia y el saber acumulado –o precisamente por eso- siento que sigo necesitando formación y por eso promoví y participo en un proyecto de innovación docente como Indaga’t”.*

*Sancho, J.M.; Hernández, F.; Sánchez de Serdio, A. E.; Sánchez, J. A.; Herraiz, F.Casablanca, S.; Martínez, S.; Hermosilla, P. y Ucker, L. **Formadores que se forman cuando comparten lo que aprenden.** Comunicação apresentada ao I Congresso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, 5 a 7 de setembro, 2007.*

Junto a minha participação no grupo Indaga’t pude acompanhar algumas mudanças que vinham acontecendo na Universidade de Barcelona pelos efeitos do chamado “Plano de Bolonha”. Falava-se ou ainda fala-se de práticas inovadoras, de um novo espaço para a educação superior a nível europeu, oportunidades para alguns, problema para outros e ainda resistência por parte do professorado e também dos estudantes. Como destaca Hernandez (2010) na última publicação dos Cadernos de Pedagogia intitulado “cambian los tiempos ¿Cambia la universidad?”, para alguns alunos as preocupações giravam em torno da “falta de transparência com que se estava levando o processo” (p. 26). Em relação à resistência dos alunos pude registrar durante o ano de 2008 uma manifestação dos alunos da faculdade de Belas Artes que tomaram o prédio da universidade para mostrar suas preocupações com as futuras mudanças fruto do Plano de Bolonha. Na imagem abaixo os alunos sugerem como diz no cartaz “abrir um processo de debate” para que eles possam também participar das decisões frente ao novo sistema universitário que se discutia no momento.



Quando criado em 2006 o grupo de inovação docente da Universidade de Barcelona formado atualmente por 17 professores das faculdades de Belas Artes, Pedagogia e Formação de professores surgia para além de uma necessidade de adaptar-se ao sistema de Bolonha, mas principalmente para o que Hernandez chama atenção no seu artigo que leva como título - A declaração de Bolonha, oportunidade ou problema - “avançar para um ensino centrado no estudante, na que este seja o autêntico responsável e protagonista do processo e dos resultados da sua aprendizagem” (2010, p. 27). Com isso, muda-se o foco, o professor deixa de ser o protagonista, e sua ênfase se centra em

“que cada estudante encontre suas próprias respostas e crie suas próprias perguntas, mediante experiências de aprendizagens estimulantes, experimentos, pensamentos críticos, confrontação de pontos de vista e, sobretudo, encontrando sentido nas atividades que realizam” (HERNANDEZ, 2010, p. 27).

O grupo Indaga't tinha como objetivo inicial formar licenciados com um alto grau de autonomia, impulsionando formas de aprendizagem colaborativa através de

questionamentos e da utilização de ferramentas digitais, neste caso o “moodle”. Além disso, surgia de uma necessidade de criar um espaço para que professores pudessem compartilhar suas práticas e tarefas docentes, dando resposta com isso as transformações e exigências que estavam/estão ocorrendo dentro da instituição universitária.

Minha inserção no grupo *Indaga’t* acontece em dois momentos distintos: primeiro como bolsista no período de 2007 a 2009 e no ano de 2010 nos meses de setembro e outubro quando tive a oportunidade de participar de reuniões do grupo no semestre que se iniciava.

Estes professores costumam reunir-se mensalmente para organizar projetos, compartilhar e tornar pública as experiências de docência. No ano de 2010 o grupo tinha como objetivo vincular a investigação com a inovação e para isso decidiram que cada professor do grupo levaria consigo um diário de campo para anotar além das experiências de salas de aulas, estratégias, metodologias utilizadas e tudo isso para poder questionar as posições tanto de professor como dos alunos ou ainda para “ver-se desde fora”. Importante destacar o trabalho em grupo, ou seja, professores que se dispõem a compartilhar suas experiências de classe e como são suas aulas, neste sentido a docência é pensada a partir da indagação de práticas significativas.

Durante os anos que participei como bolsista pude acompanhar de maneira intensa este compartilhar entre professores e práticas docente, e especialmente estar entre os alunos e saber o que achavam desta mudança de protagonismos. Acompanhei em sala de aula registrando através de um diário de campo as experiências e estratégias utilizadas pelos professores e ainda as reações de alguns alunos frente às mesmas. Em algumas aulas registrava através de uma máquina fotográfica e muitas das aulas foram filmadas com a permissão de alunos e professores. Havia semanas em que me dedicava exclusivamente ao registro do vídeo e outras para organizar as imagens produzidas durante as aulas. Em outro momento o grupo centrava suas observações na experiência dos alunos com o projeto ou como chamamos em um artigo “*Indaga’t desde la voz de los Estudiantes*”. Neste caso, tive a oportunidade de entrevistar alunos de diferentes cursos para saber o que eles tinham aprendido da experiência em classe nesta troca de papéis entre professor e aluno.

No início de 2009 fui aprovada no concurso público para professora do curso de licenciatura em artes visuais, modalidade a distância da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Atualmente coordeno um dos projetos oferecidos



pelo MEC que se chama pró-licenciatura, que atende professores graduados que atuam com a disciplina de arte na escola, mas sem a devida formação na área. O curso que se iniciou em novembro de 2008 com o total de 240 professores-cursistas, apresenta neste momento 135 alunos matriculados e como comentei anteriormente também atuo neste ano de 2011 com a formação da disciplina de Pesquisa em Ensino de Arte mas desta vez pela Universidade Aberta do Brasil.

Mas quero destacar também a importância do tema da tese que venho desenvolvendo também pela Universidade de Barcelona e que me possibilitou lançar um outro ou novo olhar sobre a questão que quero tratar na investigação que se inicia: como os alunos representam sua trajetória/experiência no curso da FAV/EAD modalidade a distância.

Viver no exterior sempre foi um sonho que conservei desde menina quando morava no interior do Rio Grande do Sul. As experiências vividas em Barcelona foram ao início o motivo principal para decidir-me sobre a temática que hoje investigo: os trânsitos e deslocamentos de identidades de estudantes de doutorado em processo de doutoramento desde uma pedagogia internacional. Chegar em um país só sem conhecer ninguém, os trabalhos informais na busca de uma situação financeira estável, novos amigos, o grupo de colegas do doctorado, uma nova casa, a mudança de moeda, o movimento da cidade, INDAGA'T como inovação pessoal e profissional, o idioma, a universidade e muitos outros acontecimentos foram motivos que me levaram a (re)pensar a minha identidade, na importância de falar dos nossos processos de 'enculturação' (HELLSTÉN, 2007), nas maneiras como absorvemos o novo sistema cultural quando chegamos a um país diferente e a me decidir por fim que seria uma tese importante não só para mim mas para uma comunidade acadêmica.

Para a tese venho trabalhando com relatos autobiográficos de 10 estudantes brasileiros e ainda a partir de imagens que representam para eles sua experiência em Barcelona.

Neste sentido, a possibilidade de trabalhar com os relatos/imagens dos estudantes é uma tentativa de abrir espaço para que eles pudessem falar sobre suas experiências em outro país, levar a um pensamento reflexivo através dos seus relatos de vida, levando em consideração trajetórias pessoais e profissionais e assim compreender o seu processo de formação identitária, compreendendo que o pensamento reflexivo

Não é meramente uma corrente sequencial de ideias, senão uma consequência de ideias na que a cada uma delas determina à seguinte convertendo no seu resultado. Cada fase do pensamento reflexivo tem um sentido e dirige-se a um ponto, e por isto aponta a uma conclusão” (BARCENA, 2005, p. 152-153)

Para pensar nesta investigação que se inicia tenho levado em consideração estas duas experiências (de ensino e pesquisa) que se mostram significativas para pensar/trabalhar com as trajetórias dos estudantes na EAD. Indagá’t como postura e filosofia de pensamento, tem me possibilitado não só ampliar minha visão da educação como prática inovadora, mas também refletir sobre o papel da universidade e o papel que assumimos como professores na relação pedagógica. Indagá’t me ensinou a “trabaha(r) desde e com os alunos” (SANCHO, 2010, p. 41). Em relação a tese, a proximidade dos temas e por se tratar de investigar experiências em situação de aprendizagens e transitoriedade, tenho buscado relacionar-me com referências bibliográficas que dialoguem com os temas e ainda questionando-me de que maneira a experiência da tese influencia e ao mesmo tempo contribui com as possíveis ‘maneiras’ como estas trajetórias dos alunos da EAD serão analisadas e apresentadas.

## **A DISCIPLINA DE PESQUISA COMO CAMPO PARA INVESTIGAR AS TRAJETÓRIAS**

Imaginei em muitos momentos que ser formadora da disciplina na qual era autora seria mais ‘fácil’ do que nas últimas atuações como formadora das disciplinas de ‘Organização e gestão escolar’ e ainda ‘Questões multiculturais para o ensino de artes’ cujos autores eram outros. A dificuldade em pensar, planejar e mais tarde organizar atividades e/ou possíveis etapas da disciplina surgia principalmente pela experiência dos distintos papéis (coordenadora, formadora, autora, tutora e gestora) que assumo na FAV/EAD, além claro da questão do tempo ou da falta dele. A ansiedade e também o medo estavam presentes no momento em que tinha que definir planos, estratégias e metodologias para trabalhar. Conhecer o contexto em todos os seus detalhes e circunstâncias (se é possível isso?!) não parecia favorecer num primeiro momento. Não posso esquecer que neste 7º semestre, decidimos em equipe que as disciplinas de TCC (trabalho de conclusão de curso) e ainda Estágio Supervisionado deveriam dialogar e esta decisão exigia num primeiro momento certa atenção para que os objetivos de cada disciplina não fossem alteradas a ponto de perder a conexão com o material planejado.

Com isso, me perguntava constantemente, como e qual deveria ser meu olhar para esta disciplina. Aos poucos fui percebendo que meu olhar caminhava para além do ser professor de uma disciplina, mas que já incorporava o olhar do pesquisador, mesmo que ainda muito tímido. Decidir-me entre a função de pesquisadora e formadora ao mesmo tempo me fazia também ficar alerta nas dificuldades que poderia encontrar ao assumir as duas posturas já que nem sempre os olhares se cruzam. Investigar neste momento, ia além simplesmente da relação entre o professor e a sua prática pedagógica.

Como neste primeiro momento a disciplina está acontecendo para os alunos da UAB1 pude contar com uma equipe 'experiente' no que diz respeito à vivência com o tema da pesquisa. Todos os professores que colaboram já tiveram suas dissertações defendidas. Abaixo segue mensagem inicial enviada no espaço moodle para os alunos sobre a disciplina que iniciou nos primeiros dias de março.

*Olá grupo!*

*Você já imaginou investigar sua própria experiência?*

*Esta será nossa principal tarefa na disciplina de Pesquisa em Ensino de arte. Seremos investigadores de nossa própria experiência. É bom prestarmos atenção, que a tarefa de investigador não acontece da noite para o dia, ela exige um processo de reflexão, consciência e dedicação. Para isso, todas as etapas desta disciplina são importantes e deverão ser desenvolvidas com muito esmero. Durante este semestre nosso diálogo com as disciplinas de Estágio Supervisionado e TCC será constante e por isso nosso trabalho final da disciplina de Pesquisa resultará em um capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso.*

*Sou a professora Lilian Ucker, autora e formadora da disciplina de Pesquisa em Ensino de Arte. Estarei acompanhando vocês nesta caminhada que será muito instigante e tenho certeza que prazerosa.*

*Nesta disciplina nossa equipe será:*

*Pólo Cezarina: Mônica Mitchell*

*Pólo São Simão: Valéria Fabiane/Marcelo Forte*

*Pólo Alto Paraíso: Noeli Batista*

*Formosa: Ana Lúcia*

*Pólo Alexânia: Gisele Costa*

*Pólo Aparecida de Goiânia: Kelly Bianca*

*Pólo Catalão: Livia Brisolla*

*Pólo Uruana: Noeli Batista/Aline Nunes*

*Pólo Goianésia: Rogéria Eler/Juzelia*

*Bom trabalho!*

Como primeira atividade, solicitei aos alunos que em um fórum de discussão pudessem compartilhar idéias sobre do que tratava a disciplina. Para isso eles deveriam ler o material e postar seus comentários. Nesta 1ª atividade provocamos os alunos com as seguintes questões: qualquer pessoa pode ser pesquisadora? e ainda de qual contexto falamos quando discutimos a questão da pesquisa na disciplina? Este fórum é contínuo na disciplina e segue aberto para que os alunos possam escrever e refletir sobre seu processo ao mesmo tempo em que a disciplina acontece.

A 2ª atividade foi pensada para que os alunos pudessem ir além do material didático produzido e se centrou na definição da palavra ‘pesquisa’ por meio da ‘fala’ dos autores e também para que todos pudessem contribuir com referências bibliográficas quando chegássemos na 5ª etapa da disciplina.

Foi na 3ª atividade que os alunos puderam revisitar sua trajetória no curso. Criamos para cada aluno um diário de bordo online e durante 1 mês eles puderam compartilhar com o grupo de colegas suas experiências e aprendizagens no curso. Abaixo a mensagem de apresentação/explicação da atividade. Durante o decorrer do curso os alunos não tinham acesso às disciplinas que encerravam e com isso tivemos que fornecer uma nova senha e assim um novo usuário para cada cidade-pólo. Neste caso eles tinham acesso como visitantes e não poderiam modificar o que já tinha sido construído.

### **Etapa 3 - Que imagem ou quais imagens poderiam representar sua experiência no curso de licenciatura em artes visuais modalidade a distância?**

*Período de realização da atividade: de 21/03 a 21/04*

Antes de definir a imagem ou as imagens, você terá a oportunidade de (re)visitar disciplinas, conceitos e aprendizagens durante as disciplinas cursadas desde o 1º semestre de 2007.

Para compartilharmos nossas experiências, será criado para cada aluno um **diário de bordo online**.

Para revisitar as disciplinas já cursadas você terá outro nome de usuário e uma nova senha.

**usuário:**

**senha:**

Pense, observe, reflita e poste no seu diário online sobre sua trajetória no curso, destacando caminhos, avanços, experiências marcantes, conquistas, dificuldades, aprendizagens.

Sua imagem será fruto de suas observações postadas no diário, e nós (professoras da disciplina) estaremos acompanhando seu trajeto!

Não esqueça que a imagem deve ser postada até o dia 21 de abril.

Foi na 4ª etapa que os alunos finalmente uniram-se em grupos para dar seguimento na disciplina. Estes grupos são os mesmos de TCC. Com as imagens definidas, aquelas que representam para eles a trajetória no curso, os alunos puderam então iniciar um diálogo entre suas representações tentando pensar em conceitos ou palavras-chave que pudessem aproximar/distanciar estas imagens.

#### **Etapa 4 - Dialogando com as imagens**

*Período de realização da atividade: de 22/04 a 02/05*

Na disciplina de Estágio Supervisionado formamos o grupo que irá desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso.

Na disciplina de Pesquisa já definimos as imagens que representam a experiência de cada um.

Agora o grupo deverá colocar em relação às imagens de cada componente, questionando:

Elas se aproximam? Ou se distanciam?

Quais temáticas surgem neste diálogo imagético?

Encontros ou desencontros?

Cada grupo discutirá estas questões em um fórum. A partir destas perguntas iniciaremos a construção de um dos capítulos do TCC. Para isso lembre-se que nossos fóruns anteriores nos ajudarão a construir o texto.

A 5ª etapa que propõe aos alunos uma construção coletiva do texto parece ser a mais desafiadora, pois será a primeira experiência destes alunos na construção de um texto com muitas 'vozes e distintas experiências'. Já a 6ª etapa diz respeito à apresentação do texto produzido pelo grupo, que deverá ser apresentado durante um encontro presencial e avaliado pelos colegas com base numa ficha de avaliação que será enviada no dia do encontro.

Neste momento estamos vivenciando a 4ª etapa que diz respeito ao diálogo entre as imagens do grupo e suas representações de trajetórias.

Durante estes 2 meses em que a disciplina está aberta tenho acompanhado quase que diariamente as postagens, dúvidas e diálogos dos alunos. Neste momento acompanho a disciplina levando em consideração os dois olhares: a da formadora e a de pesquisadora.

Como formadora tenho observado a dificuldade dos alunos em 'falar' e 'representar'



suas trajetórias, mas também demonstram satisfação ao revisitar seu percurso que é sempre lembrado pela dificuldade e desafios vividos no decorrer do curso.

Por hora creio que tenho assumido mais o papel de formadora do que a de investigadora e este tem sido um dos grandes desafios no/do momento: a experiência de relacionar-me entre estas duas funções e ainda os modos com que vou me aproximando das experiências destes estudantes e dando sentido a maneira como vou construindo minha relação com o tema investigado.

Finalizo este texto lançando-me as seguintes questões: o que quero aprender desta experiência como formadora e investigadora ao mesmo tempo? E em que sentido esta investigação contribuirá para o contexto da EAD?

## REFERÊNCIAS

BARCENA, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. *Confianza y temor en la ciudad - vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia, 2005.

CARLI, Sandra. *Figuras de amistad en tiempos de crisis*. La universidad publica y la sociabilidad estudiantil. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (eds). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006.

CHAUÍ, M. A *Universidade pública sobre nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, set/dezembro, 2003.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CONTRERAS, José & PEREZ DE LARA, Nuria. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid; Ediciones Morata, 2010.

ENRICONE, Délcia. *Professor como aprendiz*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

ESQUIROL, Joseph. *Uno mismo y los otros*. Barcelona: Herder, 2005.

GAZZOLA, Ana Lucia Almeida; ALMEIDA, Sandra Goulart. Universidade: cooperação internacional e diversidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. *La declaración de Bolonha, Oportunidad o problema?* Cuadernos de pedagogía. Barcelona: v. 403, p.24-27, 2010.

SANCHO, Juana. *El sentido del cambio.* Cuadernos de pedagogía. Barcelona: v. 403, p.38-42, 2010.

TIFFIN, John & RAJASINGHAM, Lalita. *A universidade virtual e global.* Porto Alegre: Artmed, 2007.



# A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES PELA MODALIDADE À DISTÂNCIA

*Valéria Fabiane Braga F. Cabral*

Apresento um relato de investigação em andamento realizada com alunos e alunas do programa Pró-Licenciatura do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás na modalidade à distância.

No papel de professora formadora nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Visuais I e II, no programa Pró-licenciatura, venho refletindo sobre um dos pilares do curso para a formação docente, apresentados pelo projeto pedagógico, que tem por base a busca de uma formação docente em diálogo com questões contemporâneas da arte e seu ensino.

Os alunos (as) desse programa participaram de duas ações educativas onde o contato com poéticas visuais contemporâneas em espaços expositivos foram molas orientadoras e propulsoras para as discussões. Acredito que essas ações e as reflexões geradas me ajudarão a buscar respostas para as inquietações centrais da minha investigação: ações educativas realizadas com esses estudantes podem impactar e (re) construir suas práticas docentes? De que maneira? Como estas experiências influenciam o cotidiano docente destes cursistas?

## **POR ONDE TENHO ANDADO**

Venho desenvolvendo e ou participando de ações educativas em espaços expositivos em colaboração com vários atores, desde 2003, e essas ações têm me ajudado a construir minha prática docente proporcionando experiências significativas em um processo de ensino/aprendizagem em arte. Um processo que dá relevância ao trabalho artístico contemporâneo, estimulando uma prática pedagógica vinculada a contextos educativos que vão além da escola.

Em 2003 desenvolvi como projeto de conclusão de curso, juntamente com duas colegas também graduandas no curso: Alice e Ismeinem, um conjunto de ações divididas em quatro etapas, sendo uma delas vivenciada na exposição do artista plástico goiano Pitágoras na Galeria Stella Issac. Esse conjunto de ações, realizadas

de forma continua com um grupo de doze alunos (as) entre sete e oito anos, visou estimular e intensificar modos de ver arte. Ações que me conduziram ao mestrado em Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais/UFG.

No mestrado em Cultura Visual, de 2004 a 2006, uma prática pedagógica colaborativa em espaço expositivo é ponto de partida para refletir sobre vivências compartilhadas e o sentido que adultos em processo de alfabetização dão, através de suas falas, às experiências vividas em torno de imagens, tanto em espaço de exposição de arte quanto em sala de aula. Minha intenção, levando-os para visitas a exposições na Galeria da Faculdade de Artes Visuais<sup>40</sup> era promover uma aproximação entre eles (as) por meio de poéticas visuais contemporâneas em ambientes expositivos para criar oportunidades para o acercamento com imagem e arte, buscando, em diálogo com os alunos/as, atividades que dessem relevância ao processo de fazer e de refletir sobre estas experiências.

No processo de construção do projeto do mestrado pude perceber que é através da experiência que o indivíduo se relaciona com o mundo para compreender a si próprio. Compreender pressupõe interpretar, “re-descrever a outros para redescobrimos a nós mesmos” (AGUIRRE, 2006, p. 6). Esta compreensão, além de “(...) proporcionar conhecimento sobre os demais, estimula a própria sensibilidade, enriquece os imaginários e dá sentido à experiência pessoal” (p. 6). E ainda, perceber o potencial educativo em ações que englobem visitas à Galeria, apresentação de vídeos e intercâmbio de reflexões e avaliação sobre o desenvolvimento dos projetos – o das estagiárias e a minha pesquisa. Como Aguirre, acredito que pela compreensão, sujeitos podem “transformar as experiências vitais e emotivas alheias em tomadas de consciência sobre a própria existência” (AGIRRE, 2006, p. 5).

Após esse percurso que passa pela licenciatura em artes visuais e o mestrado em cultura visual me encontro agora como arte/educadora, investigadora e aprendiz no programa **Pró-licenciatura** do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás na modalidade à distância desde 2009. Essa experiência com a educação à distância está sendo construída “a partir de erros e acertos da nossa trajetória” (GUIMARÃES, 2010, p.1449) evidenciando que no exercício desses múltiplos papéis, com a Educação, o pensamento pós-moderno nos coloca em cenários de múltiplos propósitos e múltiplas razões. “Seja como investigadoras, seja como militantes pedagógicos, esses novos cenários se apresentam como muito mais inquietantes e desafiadores do que os precedentes cenários iluministas”. (VEIGA-

---

<sup>40</sup> Espaço Profº. Antônio Henrique Péclat

-NETO, 2002, p.37).

Participante em programas na modalidade à distância, desde 2009, começo a perceber que a utilização das tecnologias e sua relação com a educação estão permitindo novas formas de interagir com o conhecimento e com os indivíduos, proporcionando flexibilidade espacial e temporal. As tecnologias oferecem a possibilidade de aprendizagem dialogada em um espaço infinito de experimentação onde reverberam múltiplas vozes para intensificar as redes de trocas de experiência e “os cursos a distância são uma possibilidade de polifonia, uma oportunidade de reverter a relação monológica de certas salas de aula (...) A nova sala de aula é hipertextual, o espaço da polifonia, de todas as vozes, de todos os espaços sociais” (MOSTAFA, 2003, p. 191).

## **O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA E SEUS SUJEITOS**

Conforme esclarece Guimarães (2009, p.84) “desde 2005 o Governo Federal subsidia a criação de cursos (especialmente licenciaturas) na modalidade à distância”. Em 2007 inicia-se na Faculdade de Artes Visuais/UFG o programa UAB (Universidade Aberta de Goiás) e em 2008 o programa Pró-Licenciatura.

O **programa Pró-licenciatura** do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais/UFG na modalidade à distância começou em 2008. Esse programa visa a formação de professores (as) que já estão em exercício como professores (as) de arte na rede pública, nos sistemas estaduais e municipais de educação, mas não possuem licenciatura na disciplina em que estão exercendo a docência. Foi aprovado pelo Ministério da Educação com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em parceria com o MEC. As Instituições participantes deste programa são: Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Sua duração mínima é de quatro anos e a máxima de seis anos. A dinâmica pedagógica combina a mediação on-line com momentos presenciais.

Obtive os dados iniciais sobre os (as) estudantes por meio das fichas de matrícula e dos comentários de apresentação escritos pelos (as) estudantes no ambiente na plataforma virtual *moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment*). A dinâmica proporcionada pela educação à distância, me permite visitar e revisitar as falas dos participantes e o meu percurso docente, na perspectiva de compreensão



da “educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1975, p. 17).

Os sujeitos dessa pesquisa são adultos e integram 7 turmas divididas em 5 cidades pólos: Goiânia (3 turmas) Firminópolis, Ceres, Catalão e Jataí. Em 2011 os estudantes totalizam 133 alunos sendo 127 mulheres e 6 homens. Além de moradores (as) nas cidades pólos são moradores (as) de várias cidades do estado de Goiás como: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Britânia, Caldas Novas, Cachoeira de Goiás, Caturai, Caiapônia, Corumbáiba, Crixás, Guapó, Itaguaru, Itapaci, Jaraguá, Marzagão, Mineiros, Níquelândia, Rialma, São Francisco de Goiás, São Luis de Montes Belos, Piranhas, Pires do Rio, Rubiataba, Cumari, Trindade, Turvania, e ainda, e cidades de outros estados como: Monte Carmelo em Minas Gerais e Vilhena em Rondônia.

A maioria estudantes possui a sua primeira graduação no curso de Pedagogia, e uma pequena parte são graduados em Letras, História, Geografia, Química, Comunicação Social, Serviço Social e um aluno é graduado em Zootecnia. Grande parte atua em sala de aula como professores (as) de arte, e alguns estão como diretores (as), bibliotecários (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as).

## **AONDE ESTOU INCLUÍDA E COMO PARTICIPO**

Em busca de uma formação docente em diálogo com questões contemporâneas da arte e seu ensino foram propostas e realizadas com esses (as) alunos (as) duas ações educativas. A primeira proposta aconteceu no primeiro semestre de 2009 e a segunda no segundo semestre de 2010. As duas ações foram construídas de forma colaborativa onde o contato com poéticas visuais contemporâneas em espaços expositivos foram molas orientadoras e propulsoras para as discussões e reflexões.

A ação em 2009 aconteceu em um momento presencial em Goiânia, nos dias 22 e 23 de maio, e agregou todos os atores participantes do curso na modalidade à distância: alunos (as), a coordenadora do curso professora Lilian Ucker, as professoras (as) formadoras, tutores (as) de pólo, os tutores (as) à distância e a palestrante Kelly Bianca Clifford Valença. Nesta etapa, participei como palestrante e tutora à distância da turma Goiânia III<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Os estudantes da cidade pólo Goiânia totalizam 70 alunos (as) divididos em 3 turmas. O pólo cidade Goiânia I conta com 22 estudantes, no Goiânia II participam 27 e no pólo cidade Goiânia III são 21 .

Essa primeira ação envolveu visita à exposição '*A(i)nda desenho*', do artista plástico Glayson Arcanjo, realizada na Galeria da Faculdade de Artes Visuais<sup>42</sup>, palestras com temáticas que deram ênfase à arte contemporânea na formação de professores (as), exibição do vídeo: "Isto é Arte" – discussão do tema pelo filósofo Celso Favaretto da Série Itaú Cultural, e ainda, houve um momento para reflexões em grupo que visava um diálogo com o fazer estabelecendo relações com as disciplinas do semestre. Um dos objetivos da proposta foi estabelecer relações com o outro e com o mundo que nos cerca, através das poéticas visuais, compreendendo que elas condensam experiências que possibilitam um sentido de pertencimento, de reconhecimento individual e cultural, social e coletivo.

Em outubro de 2010, no dia 22, na Galeria Marina Potrich e no dia 23 na Faculdade de Artes Visuais/UFG, aconteceu a segunda ação educativa. A segunda ação foi articulada em 4 etapas: (a) discussões no ambiente virtual; (b) visita à exposição *Intermitência*, da artista Anna Beahtriz Azevedo, realizada na Galeria Marina Potrich em Goiânia/GO; (c) diálogo e reflexões com o fazer e (d) comentários sobre a ação no ambiente virtual. Nessa ação de outubro colaborei juntamente com a prof<sup>a</sup> Noeli Batista na etapa 'diálogo e reflexões com o fazer', na produção de um CD como material pedagógico e ainda, participei como professora formadora na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Visuais I.

São propostas que segundo a coordenadora do curso professora Lilian Ucker "tem o objetivo de aproximar o expectador da prática artística contemporâneas levando-o a um pensamento reflexivo e problematizador que estimule práticas pedagógicas vinculadas a contextos educativos que vão além do espaço escolar".

### **A SALA VIRTUAL PARA AÇÃO EDUCATIVA ENTRE NO AMBIENTE VIRTUAL**

Para as discussões no ambiente virtual foi aberta em setembro uma única intitulada "Sala da Ação Educativa Entre" para todos os (as) alunos (as) do curso. O planejamento para essa ação, a coordenação dos (as) monitores (as) e atuação na sala virtual foi feito por uma graduanda do curso de Licenciatura da Faculdade de Artes Visuais/UFG na modalidade presencial e tutora no programa Pró-licenciatura: Joanna Penna.

A sala no ambiente virtual foi estruturada em 4 abas (partes) com início no dia 21 de setembro e término no dia 06 de novembro. Na primeira aba (imagem 1) encontramos informações sobre a artista Anna Beahtriz, a galeria Potrich Potrich, [Videoarte](#) e [Projeto Urbis Poiética](#).

<sup>42</sup> Espaço Prof<sup>o</sup>. Antônio Henrique Péclat

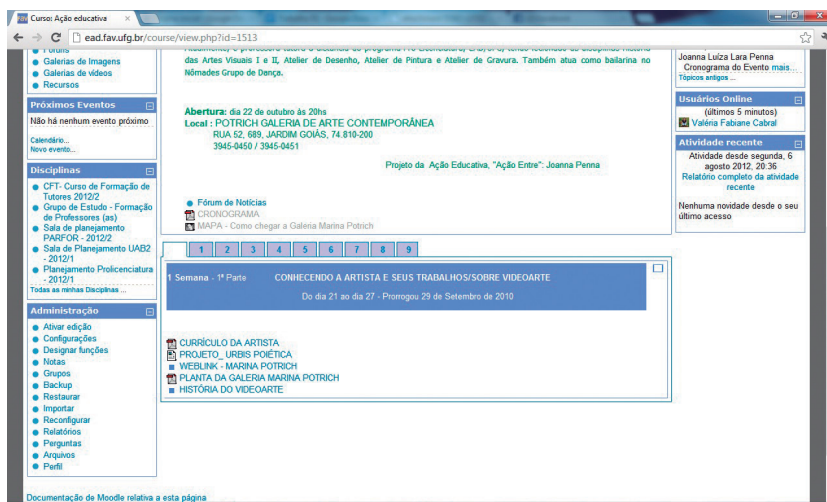


Imagem 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Aba 1 na Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.

A segunda aba (imagem 2) apresenta uma galeria com vídeoarte dos artistas: [Christian Marclay](#), Marina Abramovic, Nam June Paik, Robert Rauschenberg e Marcel Duchamp.

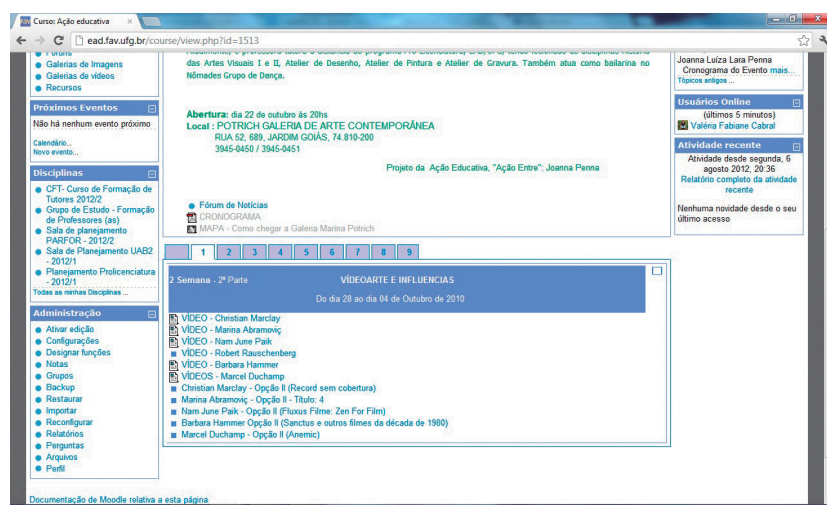


Imagem 2 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Aba 2 na Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.

Em continuidade, na terceira aba (imagem 3) os alunos (as) puderam visitar e revisar os sites do MASP, MAC, [Pinacoteca](#), [Instituto Tomie Ohtake](#), [Itaú Cultural](#). Poderiam também assistir ao vídeo: “*Isto é Arte*” – discussão do tema pelo filósofo Celso Favaretto da Série Itaú Cultural. Nesse espaço os estudantes deveriam agendar uma visita orientada à exposição intitulada Intermittência.



Imagem 3 - Ambiente Virtual de Aprendizagem –Aba 3 na Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.

A última aba (imagem 4) foi um espaço dedicado à produção dos alunos (as) durante o encontro presencial no dia 23 de novembro. Nesse espaço os alunos (as) utilizaram galeria de imagens e vídeos anexando os trabalhos desenvolvidos na etapa que chamarei ‘diálogo e reflexões com o fazer’.

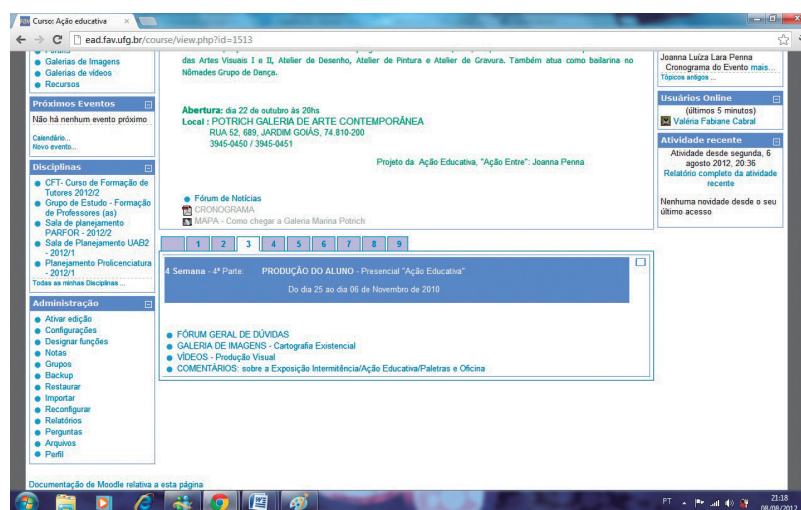


Imagem 4 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Aba 4 na Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.

A etapa ‘diálogo e reflexões com o fazer’ foi desenvolvida, no dia 23 no período vespertino, com objetivo de ampliar a compreensão de professores (as) envolvendo a prática pedagógica em diálogos com o universo da imagem e das poéticas visuais. As atividades propostas desencadearam um processo que dá relevância à convergência entre o ver, o fazer e a possibilidade de compreender criticamente o universo da arte e das imagens presentes em nosso cotidiano.

No primeiro exercício, “**Diálogos Possíveis**”, os alunos (as) deveriam estabelecer oralmente relações entre uma imagem, escolhida de um dos postais do catálogo da exposição, e um dos vídeos da exposição Intermittência. Ao escolher a imagem poderiam relacioná-la às suas vivências, nesta ação, ponto de partida para as discussões. O exercício denominado “**Cartografia Existencial**”, apresentou a proposta de construir por meio de desenhos, colagens, pinturas e/ou utilização de objetos “reais” – uma exposição imaginária. O terceiro e último exercício partiu da cartografia existencial para construção de uma narrativa visual (máximo 2 minutos). Para realização desse exercício os alunos (a) utilizaram aparelhos produtores de imagens, tais como câmera, celular ou máquina fotográfica onde o objetivo foi transformar esta experiência artística num exercício de produção de metáforas.

Eu e a professora Noeli Batista dos Santos, professoras FAV/UFG na modalidade à distância, colaboramos como palestrantes, com a etapa ‘diálogo e reflexões com o fazer’, e ainda, com a produção de material pedagógico: um Cd (imagem 5) que foi entregue para cada aluno (a). Participaram também todos os tutores (as) à distância responsáveis pela mediação das disciplinas do semestre. A curadora da exposição Manoela dos Anjos Afonso ministrou no dia 23 uma palestra sobre curadoria. A artista Anna Beahtriz promoveu uma roda de conversa na parte da manhã contando com a colaboração de alunos (as) da Licenciatura de Artes Visuais na modalidade presencial: *Ana Carolina Lisita, Samuel do Nascimento, Lia Bello, Hertha Silva, Raquel Rocha*. **Tais estudantes atuaram como monitores (as) da exposição orientados (as) pela profª Tutora Joanna Penna.**



Imagem 5 – CD - Material pedagógico entregue aos alunos (as) na Ação Educativa ‘Entre’.



A intenção foi promover uma aproximação entre os (as) alunos (as) e as poéticas visuais contemporâneas em ambientes expositivos criando oportunidades para o acercamento com imagem e arte, buscando diálogos que dessem relevância ao processo de refletir sobre estas experiências.

## OUVINDO OS (AS) ESTUDANTES

Acredito que o contato com poéticas visuais contemporâneas em espaços expositivos facilita diálogos com o mundo possibilitando interpretações de discursos simbólicos através de narrativas verbais e não verbais. Na experiência educativa, a construção desses diálogos amplia e desloca a “ficção narrativa de si mesmo” ao inaugurar múltiplos caminhos de percepção e recepção, de formas de interação com imagem e arte. A capacidade de significar através de imagens é, também, função da educação e, como nos alerta Hernandez (2004), o papel da educação é “retomar relatos existentes para construir novos relatos onde eu estou incluído, onde eu participo, onde eu coloco meu olhar” (p. 5).

Tentando desvelar se há e quais são os impactos dessa experiência na vida docente desses futuros arte/educadores (as) continuo a minha pesquisa de campo buscando as falas dos estudantes em um dos fóruns na sala da ação educativa ‘Entre’ no ambiente virtual. São vozes que ecoam comentários que me ajudam a iniciar as reflexões que estou tentando construir com essa investigação.

Nesses fóruns, dentro do ambiente virtual da FAV/EAD Geralmente o professor (a) inicia com alguma pergunta ou orientação para dar um norte para o aluno (a). E essa (imagem 6) foi a orientação dada pela professora Tutora Joanna Penna ao iniciar esse fórum:

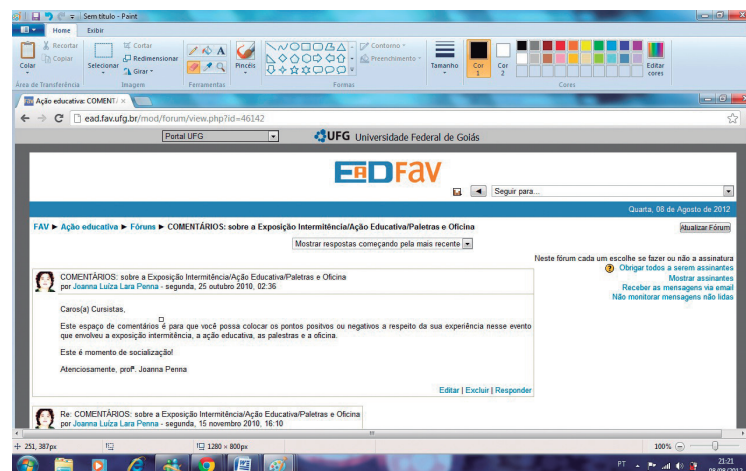


Imagem 6 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Espaço criado pela professora Tutora Joanna Penna.

Ao todo foram 30 comentários, mas começarei essas reflexões iniciais com apenas 4. Uma das alunas afirma ser essa experiência “uma imersão na arte contemporânea” e ainda menciona que a linguagem “vídeoarte propicia a associação da arte às inovações tecnológicas” (imagem 7).

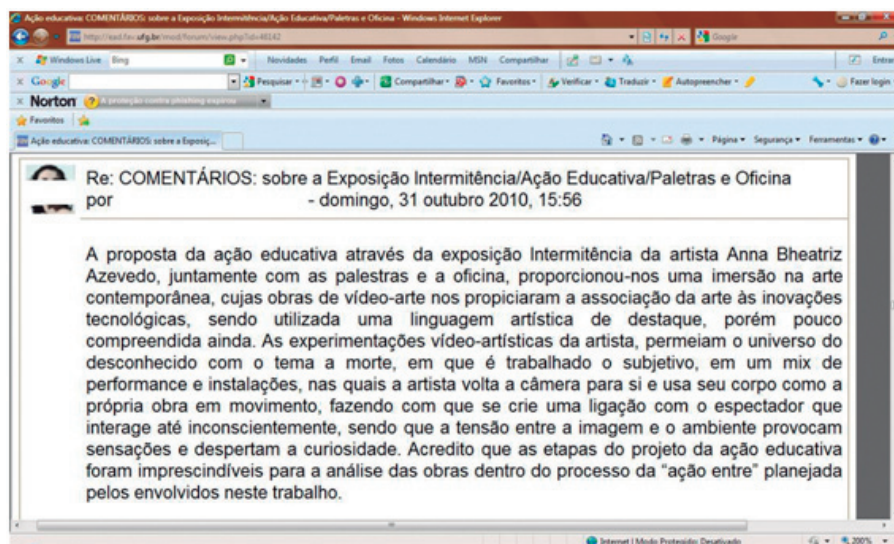


Imagem 7 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA –Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.

São afirmações que geram conversas entre colegas dentro da sala levantando pontos de vista. A próxima a postar seu comentário concorda e expõe seu pensamento acrescentando que “a exposição Intermitência representou um grande avanço em nossa caminhada no conhecimento da arte” (imagem 8).

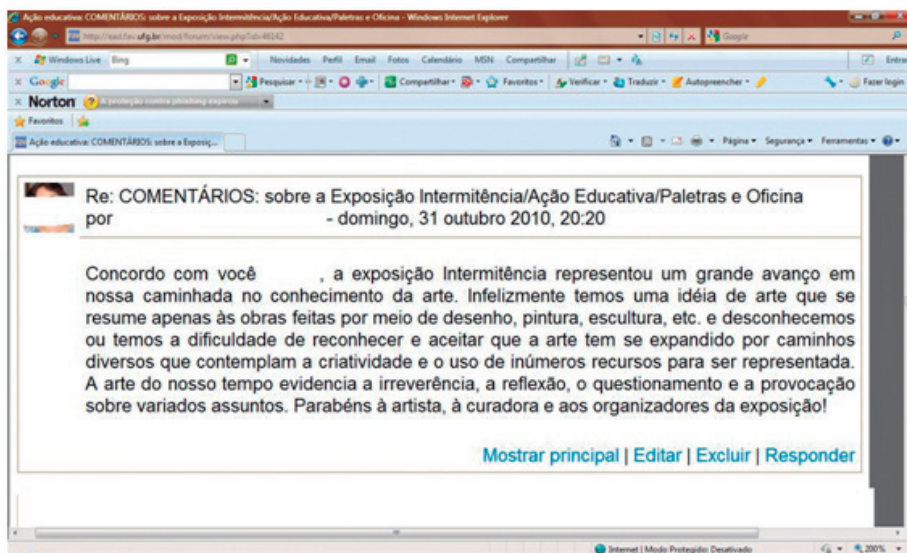


Imagem 8 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA –Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.



As falas (imagens 7, 8, 9 e 10) abrem espaços para temas que possibilitam compreender aspectos da relação entre arte, tecnologia e experiência. Desta forma, o fórum passa a ser um locus privilegiado como ponto de encontro para acessar o conhecimento, discuti-lo, depurá-lo e transformá-lo [in MORAN, et. al., 2000, p. 73].

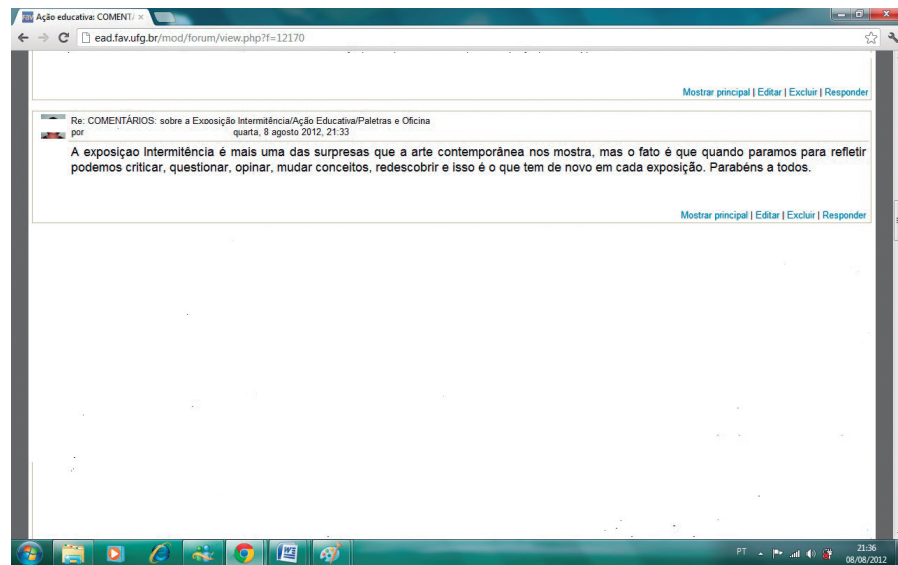


Imagem 9 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.

A aluna manifesta sua opinião, perspectiva e modos de compreender a dinâmica educativa dessa ação em sua fala (imagem 10) revelando envolvimento e valoração dos envolvidos (as) em e com as ações desenvolvidas. Conforme explica Arendt “a ação sempre estabelece relações” (1995, p. 203).

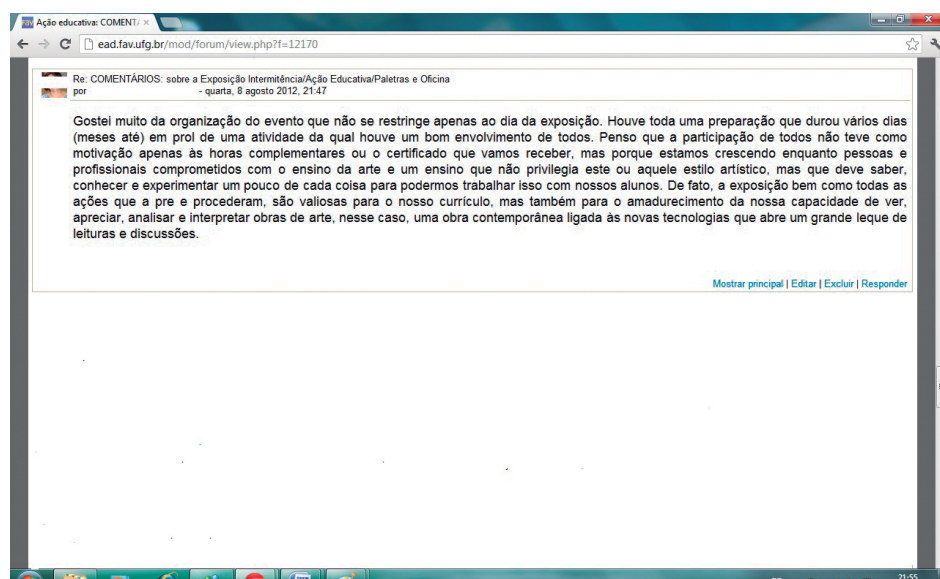


Imagem 10 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Sala virtual da Ação Educativa ‘Entre’.

As tramas e teias que essa investigação tece solicitam a ampliação de sentidos em outros campos de aprendizagem: o Estágio Supervisionado em Artes Visuais no ambiente virtual.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS**

O Estágio curricular obrigatório, no programa Pró-licenciatura, é estruturado em quatro partes iniciadas no quarto período com término no o sétimo que é o penúltimo período do curso. O curso vinculado ao projeto Pró-Licenciatura apresenta, no Projeto Pedagógico do Curso, três pilares que têm por base a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação: (a) A busca de uma formação docente em diálogo com questões contemporâneas da arte e seu ensino; (b) A expansão do conceito de arte – diálogo com a cultura popular, midiática e a cultura visual; (c) A formação com base em pedagogias críticas reflexivas para a formação de professores investigadores de sua própria prática na inter-relação com as culturas institucionais, juvenis, etc.

As propostas das disciplinas de Estágio Supervisionado obrigatório são elaboradas a partir das experiências desenvolvidas na licenciatura presencial. Segundo a professora Leda Guimarães, professora autora, “as disciplinas de estágio curricular obrigatório foram desenhadas para se desenvolver de forma processual e dialógica, ou seja, o trabalho de uma é a base da próxima e assim por diante” (2010, p. 10).

Na disciplina de Estágio Supervisionado em Arte I, que ocorreu no segundo semestre de 2010 concomitante com a ação Educativa Entre, os (as) estudantes construíram um planejamento de uma proposta de intervenção artística pedagógica em artes visuais para ser desenvolvida na escola.

Ao observar os planejamentos construídos pelos 34 grupos das 7 salas fiquei percebendo que apesar de toda essa experiência envolvendo poéticas visuais os planejamentos ainda estão calcados e enfocavam elementos e princípios modernistas. O contato com esses planejamentos estimula minha investigação e potencializa meus questionamentos: ações educativas realizadas com esses estudantes podem impactar e (re) construir suas práticas docentes? De que maneira? Como estas experiências influenciam o cotidiano docente destes cursistas?

## **AÇÃO E REFLEXÃO: UMA QUESTÃO DE CONTINUIDADE**

A próxima fase desse projeto será dirigida para as narrativas dos participantes e suas experiências após esse processo. É minha intenção formar grupos de discussão em uma próxima etapa será denominada “Sujeitos em diálogo”. Nesta investigação, além do contato direto com os sujeitos, integrar a voz dos colaboradores/as do estudo é condição fundamental para construir uma compreensão a partir dos sentidos que eles/as dão às experiências vividas.

Lüdke e André chamam a atenção para o fato que, nas pesquisas qualitativas, “o material obtido é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos (...)” (1986,p.12). Decidir o que usar e como usar, fazer escolhas e buscar um olhar que possibilite interrogar o material recolhido buscando seus sentidos e significações são tarefas que têm caracterizado esse estudo.

A investigação qualitativa tem uma preocupação com ‘qualidades’ de fenômenos – atributos, condições, sentidos... Como abordagem de pesquisa pode ser descrita ou caracterizada como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2003, p. 4). São práticas que transformam o mundo ou, dizendo de outra forma, práticas que pronunciam o mundo em “uma série de representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações, apontamentos e lembretes” (p. 4-5).

Alguns pontos que considero relevantes em relação aos procedimentos metodológicos vinculados à prática pedagógica construídas nesse estudo e que podem gerar análise e discussões importantes para continuidade desta pesquisa são: (a) aproximação sujeitos/poéticas contemporâneas em espaços expositivos; (b) poéticas visuais como estímulo para (re) constroem da prática docente dos participantes; (c) valorização do fazer e refletir; (d) diálogo com os (as) participantes sobre suas experiências e percepções do projeto.

Esse trabalho tem provocado algumas reflexões sobre as quais começo a me debruçar no decorrer dessa pesquisa. A continuidade entre ação e reflexão é atitude que estimula os educadores (as) e é uma das características dos estudos qualitativos. Conforme explica Arendt “a ação sempre estabelece relações” (1995, p. 203). É preciso estar atenta para as reflexões proporcionadas por e a partir de ações que se materializam nas narrativas. É necessário discutir as falas dos alunos (as) sobre suas

próprias experiências e refletir sobre elas, pois segundo Freire “a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (2004, p. 40).

## REFERÊNCIAS

AGIRRE, Imanol A. *Más allá de La comprensión de La cultura visual: Una aproximación pragmatista a La educación estética*. Disponível em: <<http://www.telefonica.net/web2/imanolite.pdf>> Acesso em: 25 maio 2006.

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*, 7 ed. Rio de Janeiro: Revista Forense Universitário, 1995.

COSTA, M. V. (Org.); VEIGA-NETO, A. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Eds.) *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In: Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research – Theory and issues*. London: Sage Publications, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Leda. Formação de professores em Artes Visuais na FAV/UFG – *Deslocamentos da distância e deslocamentos da cultura Visual*. In: *Imagens em Deslocamento: Educação e Visualidade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. Brasília: Editora Brasil, v.8, n.1, 2009.

\_\_\_\_\_. *Deslocamentos na formação de professores de Artes Visuais na modalidade à distância*. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Cachoeira – Bahia – Brasil, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Arte e Cultura Visual em Debate*. Jornal da Fav, Goiânia, n.7, setembro de 2004. p. 4-5. Entrevista.

LÜDKE, Menga, MARLI E.D.A. André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Marco (org.). MOSTAFÁ, S. *Educação online: teorias, práticas, legislação e*

formação corporativa. São Paulo: Edição Loyola, 2003

SOUZA, Maria isabel Porto. Fronteiras do Cotidiano. In: **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1995.

TEIXEIRA, A. "A Pedagogia de Dewey" (Estudo Introdutório). In: *John Dewey, Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.





# TERRITÓRIOS DEMARCADOS, ENTRE SÓLIDOS E LÍQUIDOS CONTEMPORÂNEOS

Rogéria Eler

No caso mais específico daquilo que, neste momento, está sendo chamado de *fluxos clandestinos de imagens*, é preciso notar que são portadores de elementos típicos da cultura contemporânea, e batem à porta da escola, invadem seus espaços, reivindicam o reconhecimento de que são capazes de articular conhecimento, experiência estética, expressão. Nas relações de ensino e aprendizagem das artes visuais encontra-se, inegavelmente, um ambiente profícuo para a discussão sobre a natureza dessas imagens, seu potencial expressivo e estético.

A partir delas, é possível ampliar a discussão mais efetiva sobre questões próprias à cultura contemporânea, e, desse modo, propiciar aos estudantes e professores o exercício mais crítico e criativo do uso dessas tecnologias da imagem, desses suportes *midiáticos*, das redes de comunicação e relacionamentos, no sentido de se aproximarem de projetos e questões da arte hoje.



Figura 1 – Almanaque da Mônica - Maurício de Souza



Nos quadrinhos, Maurício de Souza traz uma realidade cada vez mais crescente na contemporaneidade, em que as gerações são definidas pelas características e naturezas próprias de seu tempo.

As **características sólidas**, portanto, são aquelas que produzem estabilidade cognitiva, certeza afetiva, política institucional, normalidade sexuada, realismos narrativos. A **natureza líquida** recusa dualismos opositivos, as dialéticas sintéticas, os realismos estatísticos, os monologismos de perspectiva, as utopias dos signos, os eternos retornos (CANEVACCI, 2005 p 159).

É notório ser esta uma época em que tais modos de conceber as relações coexistem, nas famílias, nas instituições sociais, nas escolas, nos guetos culturais em todas as regiões geográficas globais, inclusive no *ciberespaço*. A tensão acontece quando tais conceitos são vivenciados em um mesmo contexto, entre pessoas do mesmo grupo, que tendem, em sua maioria, a resistir ao opositor e suprimi-lo.

A contribuição de Bauman (2008), nessa discussão, está na ideia das sociedades sólido-modernas e líquido-modernas, em que as primeiras, orientadas pelas características discorridas acima, suprimem as segundas em ações de “policiamento e cadeias de comandos, aplicados por uma totalidade desejosa de ser maior do que a soma de duas partes, e inclinada a treinar e exercitar a disciplina com suas unidades humanas” (BAUMAN, 2008, p. 99).

A sociedade líquido-moderna é caracterizada pela liberdade e disposição de viver, sem os estratagemas estruturais da sociedade sólido-moderna, se dispersando e retornando, de uma ocasião à outra, guiados por motivos diferentes, mutáveis e atraídos por alvos mutantes e móveis (BAUMAN, 2008).

Assim, se o século XIX transferiu a capacidade mimética para a funcionalidade da máquina analógica, o século XXI, a partir da natureza líquida de suas relações, ganha adeptos menos exigentes a respeito das estruturas do ato fotográfico, e tem na era digital o suporte para a representação imagética desse momento histórico.

No espaço *on-line*, a interação entre grupos que se familiarizam e dialogam entre si às vezes ganha maior importância do que os relacionamentos presenciais, incluindo aí os familiares.

Em uma residência convivem diferentes gêneros, diferentes gerações, marcadas pela forte influência de momentos e circunstâncias que definiram suas identidades ao

longo dos anos e décadas. Dentre esses estão avós, pais, tios, dispostos em uma hierarquia que estabelece culturas, na maioria patriarcal, seus modos de viver e criar os filhos e,consequentemente, os netos.

Existem, sobretudo os conflitos dessas práticas, que se diferenciam ao longo do tempo, gerando em um número considerável de residências à caracterização de espaço, que se dá na marca de territórios, para que sejam respeitados momentos específicos vividos por uma determinada geração, nesse caso, da geração contemporânea.

Basta olhar o quarto de um jovem, sua decoração interna descontínua, tão opositiva à dos pais. O espaço doméstico, chato e plano, pluraliza-se num espaço mutável, cheio de apliques e colagens: uma espécie de carteira de identidade que recusa qualquer congelamento identitário e que, ao contrário, expõe as muitas caras-signos temporárias... uma constituição musical e visualmente interminável (CANEVACCI, 2005 p 32).

Os interatores criam e recriam suas imagens porque possuem um suporte líquido, imponderável, para veiculá-las, a internet, buscando superar suas frustrações nesses reflexos, em outras identidades, nos *avatares* construídos e desconstruídos.

A ação do interator no *ciberespaço*, e nas diversas possibilidades que a máquina proporciona, envolve tantas propostas quanto pareça conveniente. A geração sólida moderna concebe uma atividade após a outra, enquanto a geração líquida moderna produz suas atividades enquanto assimilam uma série de outras ações ao mesmo tempo.

A chamada “geração digital” compreende os indivíduos nascidos a partir da década de 1980, que estabeleceu logo uma comunicação de contiguidade com as novidades tecnológicas, como computador pessoal, videogames e a internet. Neste contexto alguns jovens se despontaram como responsáveis por criações e descobertas que influenciaram a história tecnológica mundial, como por exemplo, Bill Gates, que fundou a Microsoft aos 19 anos e Steve Jobs, fundador da Apple aos 21 anos (FILHO, J. F. e LEMOS, J. F, 2007, p. 19).

A exemplo destes, vários jovens, cada vez mais precocemente, têm se destacado pela dinâmica em que criam, dentre tantas possibilidades, sites e recursos diversos para a contínua renovação da *web*, possibilitando interações que desencadeiam uma série de desdobramentos.

Dentre estes casos estão as plataformas *Google*, *youtube* e *Orkut*, inventados por jovens capazes de atuações polivalentes que os capacita a lidar com mais informações que seus pais tinham nessas respectivas idades. Sodré (2002) suspeita que esta seja a primeira geração na história em que os filhos sabem mais do que os pais, como por exemplo, nas decisões de consumo, e conforme suas fontes de pesquisa de marketing, esses jovens não se levam muito a sério nem se esforçam para fazer sentido.

Em meio aos sentidos, seus poucos esforços os levam a muitas construções. Continuamente surgem novos meios e possibilidades em métodos de aprendizagem que caracterizam a atual geração digital. É importante destacar que, neste momento, dentre as imagens sugeridas pela fragmentação do espelho contemporâneo, está o reflexo das sociedades, a divisão entre as gerações sólida e líquido modernas que tentam estabelecer um diálogo para sobreviver, seja nos espaços naturais de seus contextos sociais, seja no *ciberespaço*.

No entanto, é preciso lembrar que, tanto esse reflexo, quanto o do espelho rígido, projetam a imagem invertida, ou seja, ela, a verdadeira face do sujeito, é de fato o revés, a inversão, a sua real identidade ou identidades geradas a partir dos conceitos de cada indivíduo. Líquidos, portanto, neste caso, são eles próprios, os interatores.

Esses, diferentes das gerações anteriores gerenciadas por características sólidas e norteadores de conduta e pensamento a geração digital, conhecem sua imagem a partir de superfícies fragmentadas que produzem reflexos de inúmeras possibilidades, no *ciberespaço*. Esta superfície dialoga com sua essência através da natureza líquida a que foram configurados, propondo uma libertação, um renascer.

## **OS INTERATORES E A METÁFORA DE NARCISO**

Ao contrário da aceitação que tem acometido uma parte significativa dos jovens, ainda existem alguns que resistem, na tentativa de sobreviver entre as experiências da realidade e do imaginário, embora não seja possível fugir à sociedade repleta de referências. Eles estão em movimento. Mesmo mostrando-se resistentes a umas, são envolvidos em outras situações, visto que destacarei aqui aquela que entendo se aproximar mais destas análises, a denominada “cultura do narcisismo”.

Esse termo tem sido usado por pesquisadores como Bauman (2008), Canevacci (2005), Medeiros (2000) e Burgos (2002) para designar o que caracteriza a época

contemporânea, destacando que o narcisismo está associado também a formas de organização social, em que todos nós estamos inseridos, e tanto a líquidos quanto a sólidos agrada a ideia de propagar a própria imagem (MEDEIROS, 2000).

O trágico mito grego conta que Juno, consultando um oráculo, soube que seu filho Narciso só viveria muito tempo se não pudesse conhecer-se. Embora o rapaz fosse belo e desejado, não se interessava por qualquer rapaz ou moça. Dentre estes, houve uma, a ninfa Eco, que, tendo sido rejeitada, rogou-lhe uma maldição: que ele amasse, mas nunca alcançasse esse amor.

Um dia Narciso, ao debruçar-se no lago para matar sua sede, viu sua imagem refletida nas águas, imagem até então desconhecida por ele. Apaixonou-se, então, por si mesmo – nesse momento firma-se a “perseguição ilusória do seu duplo” (MEDEIROS, 2000). Predita nas palavras do oráculo, a tragédia grega efetivou-se quando Narciso, ao desejar intensamente para si a imagem que viu, mergulhou no rio e, não a encontrando, morreu afogado, pois a imagem refletida no rio era a de si próprio, um reflexo produzido pelo espelho d’água.

Ao chegar o salvamento, seu corpo não foi encontrado. Em seu lugar encontrou-se uma flor, que recebeu o nome do infortúnio. O nome Narciso detém a simbologia do sono e da morte, pois na mitologia ofereciam-se grinaldas para entorpecer-se, enquanto a própria flor simboliza as águas e a fecundidade, pois nasce na primavera em zonas úmidas (MEDEIROS, 2000 p 62).

Metaforicamente o sujeito narciso é centrado em si próprio, não pode amar ninguém, só pode amar a si e essa é a sua condenação. Na relação de duplo que se estabelece nesta metáfora, o espelho é um símbolo que surge no conhecer a si mesmo. Esse reflexo, vindo das águas, na percepção de Medeiros (2000), sugere uma dimensão muito maior pelo fato de a superfície não ser rígida. Esse fato explora que a água, ao se mover, cria oscilações, diferente da rigidez do espelho. Por essa razão, considera que “a imagem de Narciso nas águas lhe revela simultaneamente a sua realidade e sua idealidade (MEDEIROS, 2000, p 62).

O mito de Narciso fornece uma metáfora que se aproxima do cenário contemporâneo, em que se multiplicam os registros fotográficos e auto-retratos, tomados em quantos ambientes, até os mais inesperados, desde escadas rolantes e corredores de *shopping centers*, cinemas, até os espaços domésticos, privados, como o quarto ou o banheiro.

Ademais, num misto de instabilidade desses espaços, o ciberespaço se constitui ora como espaço público ora privado, onde os auto-retratos são veiculados. Assim como a movimentação da superfície da água, as imagens se apresentam revelando, do mesmo modo, a “realidade” e a “irrealidade dos narcisos atuais”.

O narcisismo, diluído na sociedade líquida de consumidores, impõe aos sujeitos, como grande desafio e fonte de preocupação, nessa “sociedade do espetáculo”, não só a necessidade de se auto aceitar, mas, sobretudo, de ser aceito pela sociedade ou grupos em que estejam inseridos (BAUMAN, 2008, p. 76).

Assim, se o século XIX transferiu a capacidade mimética para a funcionalidade da máquina analógica, o século XXI, a partir da natureza líquida de suas relações, ganha adeptos menos exigentes a respeito das estruturas do ato fotográfico, e tem na era digital o suporte para a representação imagética deste momento histórico, onde podemos encontrar um universo de imagens descomprometidas com padrões formais fotográficos.

Contudo, as fotografias digitalizadas podem passar por tratamento de imagem para corrigir erros, defeitos e ganhar novas estilizações. Esta prática é recorrente na indústria publicitária na apresentação de seus produtos – incluindo os seres humanos, onde podemos discutir o desdobramento narcísico nos reflexos consumistas de padrões estéticos de beleza – e diariamente repetida também em estúdios fotográficos, em que os profissionais de fotografia buscam melhorar a imagem de seus clientes em retratos que serão expostos em festas de casamento, aniversário, bodas, *books*, dentre outros.

Essa tentativa de fazer renascer algo que necessariamente não esteja aparente, que são dimensões da vida social até então isentas de uma lógica, chega ao ponto em que “a própria subjetividade se torna uma mercadoria a ser comprada e vendida no mercado, como a beleza, a limpeza a sinceridade e a autonomia” (BAUMAN, 2008, p. 152 *apud* LIVINGSTONE, 1998 p. 416).

Os *iteratores* criam e recriam suas imagens porque possuem um suporte líquido, imponderável, para veiculá-las, a internet, buscando superar suas frustrações nesses reflexos, em outras identidades, nos *avatars* construídos e desconstruídos.

O reflexo, no mito grego, é o ápice da confrontação solitária como o seu duplo. O eu do personagem Narciso fragmenta-se e se auto-destroi, conquistando uma identidade centrada na obsessão com a morte, sempre presente nas tragédias gregas (MEDEIROS, 2000).

A relação proposta por Medeiros (2000) entre o reflexo do espelho e o reflexo da água traz a questão da rigidez do objeto plano e sólido do espelho, e as oscilações do reflexo aquático que permitiriam a Narciso uma imagem aberta, revelando a sua realidade, a sua identidade. O jovem líquido, livre das reservas opressoras da vanguarda sólida, tem, no *ciberespaço*, um ambiente propício para se lançar nas águas da internet e se atrever na apropriação e criação de inúmeras identidades, tantas quantas criar e puder minimizar na barra de rodapé na tela do seu computador.

A ideia de duplo, trazida pelo reflexo, está originalmente ligada à alma, essência que assegura a continuidade do eu para além do corpo. Medeiros acrescenta: “a estratégia duplicante do sujeito exprime um descentramento de si, um movimento para fora, que agonisticamente procura denegar/resolver uma divisão interna” (MEDEIROS, 2000 p. 105).

Assim como Margarida Medeiros, vários autores dentre os quais Bauman, Canevacchi e Sodré, refletem sobre a denominação *cultura narcisista contemporânea*, apontando características, a saber, que a morte não é a razão em si mesma para o indivíduo da sociedade líquida de consumo, e se Narciso se apresenta como indício da modernidade, não o é nos mesmos moldes da mitologia grega.

Um Narciso que não se reconhece como o mito está despedaçado, não no sentido de destruído, mas de interminável, lembrando as colocações de Canevacci. Nesse sentido, o indivíduo líquido contemporâneo é fragmentado.

O espelho, no mito, é o que atrai Narciso à morte, pela auto-contemplação e destruição da sua identidade. Em diversas culturas o espelho significa revelação, conhecimento, iluminação (MEDEIROS, 2000).

Para a juventude atual, o espelho tem várias faces, que advêm de espelhos quebrados, proporcionando reflexos cujos fragmentos trazem a possibilidade da alteração e multiplicação de identidades.

No lugar do corpo conhecido surge outro, que atende ao projeto de resolver sua insatisfação e não-conquista de si mesmo. No exemplo das páginas digitais construídas na internet, Almeida e Eugênio (2006) entendem funcionar como duplo do eu, projetando ali uma ilusão biográfica. Essa ilusão cria e recria identidades, que falecem e nascem conforme as conquistas e sublimações.

A ação do interator no *ciberespaço*, e nas diversas possibilidades que a máquina



proporciona, envolve quantas propostas pareça conveniente. A geração sólida moderna concebe uma atividade após a outra, enquanto a geração líquida moderna produz suas atividades enquanto assimilam uma série de outras ações ao mesmo tempo.

Narciso conheceu sua imagem projetada na superfície líquida do lago. No entanto, é preciso lembrar que, tanto esse reflexo, quanto o do espelho rígido, projetam a imagem invertida, ou seja, ela, a verdadeira face do sujeito, é de fato o revés, a inversão, a sua real identidade ou identidades geradas a partir dos conceitos de cada indivíduo. Líquidos, portanto, neste caso, são eles próprios, os iteradores

Haja vista que todos nós, iteradores contemporâneos, navegamos nas águas e reflexos do ciberespaço, contudo em dinâmicas diferenciadas, é relevante destacarmos algumas ações e criações que surgem em espaços educativos e seus desdobramentos.

### **O QUE EU TENHO A VER COM AS MÍDIAS NO CONTEXTO DA MINHA ESCOLA?**

As atuações fluentes nas inúmeras possibilidades de interação na rede proporcionam, ou mesmo ocasionam, um campo muito vasto de aprendizado e construção, sobretudo no campo das imagens, resultantes dos relacionamentos endoculturais, bem como relacionais gerados pela *cibercultura*. Endoculturação ou enculturação é o processo pelo qual uma criança aprende, a partir do nascimento, a ajustar o seu comportamento à cultura da sua sociedade. “O processo de aprendizagem e de humanização dos sujeitos dentro dos grupos sociais em que se inserem” (LOPES, 2003).

A escola, portanto, mesmo amparada por decreto que proíbe o uso de aparelhos digitais em seu contexto, não pode ser negligente ao paradigma emergente, sendo imperativo, na postura do arte-educador, por exemplo, o reconhecimento de tais aprendizados, ocorridos no contexto cibernético, propondo olhares e compreensões, bem como construções que perfaçam uma dinâmica tão presente no cotidiano dos jovens, que gastam horas significativas na interação com as mídias eletrônicas.

### **POR QUE REFLETIR SOBRE VIVÊNCIAS DOS ALUNOS NA ESCOLA?**

Você já parou pra se lembrar dos acontecimentos no contexto da escola que se davam à revelia do sistema, bem como dos momentos em turma na hora do recreio, dos objetos proibidos, sejam eles revistas, revista *playboy*, papel de carta, figurinha

de coleção, álbum de figurinhas, gibis, caneta vermelha, canetinha, cigarro, minissaia, boné, walkmans, calculadora, chicles, enfim.

Vemos que todos nós de alguma forma vivenciamos e ainda estamos sob regimes de controle, presentes em vários sistemas. Da mesma forma nossos alunos em vários contextos, em especial o educativo, lidam no dia a dia com essa abordagem que ora discutimos. Como lidar com as normatividades entre instituição e aluno?

É possível perceber que os nomes proibidos acima citados ainda são objetos de desejo das crianças, adolescentes e jovens, assim como o eram para as gerações anteriores, o que deixa de ser desejo é aquilo que por algum motivo deixou de ser proibido! Algo que devemos perceber nessa reflexão é que as mídias digitais possibilitam em um só aparelho a presença de inúmeras possibilidades de interação com temas proibidos no interior da unidade escolar.

Claro que, ao dizer isso, muitas já passaram por sua mente, então especificando vou dar dois exemplos de algo que vivenciei em uma escola estadual no município de Goiânia – Goiás, onde atuei como arte-educadora no Ensino Fundamental e Médio.

Foram várias vezes, na prática do ensino na sala de aula, que me deparei com alunos portando celular, usando fones de ouvido, assistindo a vídeos cujo conteúdo é, em sua maioria, pornográfico. Essa prática é crescente nas unidades públicas, principalmente no período noturno.

Essa escola, em específico, oferta turmas no programa Educação de Jovens e Adultos, o EJA, eles voltam à escola depois de anos de afastamento. Essa realidade envolve pessoas de diversas faixas etárias, que respondem pelos seus atos, vigorando práticas que têm se tornado frequentes entre os alunos do Ensino Médio das escolas públicas.

Em uma sala do 9º ano, onde estudam alunos entre 14 e 17 anos, um grupo de colegas se uniu para filmar a professora da disciplina de Educação Física de costas, pois a mesma estava escrevendo no quadro negro. Editaram o vídeo, que foi feito pelo celular, inserindo uma música cuja letra é depreciativa e postaram a elaboração no youtube. Quando chegou ao conhecimento da coordenação da escola o vídeo já havia tomado proporções gigantescas entre os estudantes da escola.

A professora em questão, recém-formada, desistiu de sua vaga na escola. A diretora exigiu dos adolescentes, em reunião entre os professores, pais e responsáveis, a

retirada do vídeo da conta na rede, e também anunciou a transferência dos alunos para outra unidade escolar.

Tantas outras práticas configuram os conflitos gerados pelo exercício cada vez mais crescente, de elaborações e dinâmicas com as mídias contemporâneas, que começam em pequenos comportamentos insistentes, que atingem todas as faixas etárias, desde o Ensino Fundamental até a Academia, de sair no íterim de uma aula ou comunicação para atender o celular assim que toca, não sendo necessariamente uma urgência.

A partir da repetição das ações se estabelecem culturas, portanto a endoculturação do comportamento em relação às mídias digitais tem se configurado nas práticas contemporâneas. Contudo, como podemos estabelecer diálogos, com os *interatores* no meu contexto escolar, que privilegiem conteúdos e propostas em artes visuais no contexto midiático contemporâneo?

Para refletirmos sobre essas possibilidades destaco a proposta de uma ação pedagógica elaborada por Carmem Lúcia, aluna da Licenciatura em Artes Visuais (UFG), na modalidade a distância, na disciplina Estágio Supervisionado 3, no polo de Aparecida de Goiânia, em 2010.

São muitas as dificuldades enfrentadas pelos alunos na modalidade a distância. Também Carmem, ao ingressar na Universidade, precisou ir além de suas possibilidades para cursar as disciplinas propostas pelo curso a distância. Como não possuía computador em sua residência, a aluna conectou, por um tempo considerável, a plataforma do curso em uma *Lan House* de seu bairro.

Enquanto os alunos da escola, em que ela atua como professora, frequentavam a casa para acessar *sites* de relacionamentos e jogar, ela estava na sala de aula de um curso universitário. Todos na *Lan House* sabiam de sua prática e a incentivavam.

Ao se deparar com a proposta da cidade educadora, que destaca os potenciais de ensino-aprendizagem que nos circundam, a aluna elaborou a proposta aos frequentadores da Lan promovendo uma ação poético-pedagógica, da qual discorre abaixo, a partir de seus olhares e apreensões:

## Texto Avaliativo sobre a proposta pedagógica

Aluna: Carmen Lucia

Aprender e vivenciar a desconstrução, como apregoam as ideias pragmatistas de Dewey e Shusterman, e aliando-os ao meu percurso, consegui entender que é necessário o olhar sem medo para o que está ao meu redor. Foi realmente um exercício inovador, e o meu primeiro passo neste projeto, o de enxergar o meu bairro com outros olhos. Comecei em mim mesma o ato de quebrar paradigmas, pois acredito na avaliação formativa onde professor e alunos fazem parte ao mesmo tempo deste projeto que promove o amadurecimento de ambos.

A arte é mutante, subjetiva, complexa e sensível, como também o é o próprio ser humano, inseridos no tempo atual, no qual cada teoria da arte é uma resposta às condições socioculturais que contribuirá em nossa forma de trabalhar a nova visão da arte em nosso cotidiano.

A escolha da minha porta foi fortemente influenciada pelo nosso curso *on line*, que me levou a perceber como seria rica uma intervenção pedagógica nesta porta, a *Lan House*, já que a Internet hoje é parte do nosso mundo, e da educação, sendo ela é um excelente recurso para qualquer tipo de aprendizagem, em particular nas aprendizagens em que o aprendente assume o controle". (MOURA, 1998).

O desafio, portanto, estava estabelecido, eu iria então buscar na heterogeneidade a diversidade, propondo a arte e sua contextualização, em uma linguagem poética para trabalharmos em um *software*. Partimos para a pesquisa dos interesses dos frequentadores da Lan que evidenciou-se no programa *Movie Maker*.

A arte precisa deixar de ser concebida ou percebida através de uma visão que a coloca em uma posição esotérica, ou seja, intocável, que considera os trabalhos artísticos como "obras". Ela precisa ser reconhecida como relatos abertos à investigação, não sendo algo pronto e acabado. É um resumo de experiências que podem ter infinitas interpretações, compreendendo que a essência e o valor da arte estão em sua atividade experimental, junto ao olhar que deve buscar, sempre através de novos caminhos, os meios em uma postura multiculturalista crítica.

Espelhando em [Jenny Holzer](#), uma artista conceitual americana que há 30 anos faz instalações explorando palavras de forma inusitada, usando diferentes mídias para publicar seu trabalho, adaptei o texto de [Arthur Rimbaud](#) que diz:

Farto de ver.

A visão que se reencontra em toda parte.

Farto de ter.

O ruído das cidades, à noite, e ao sol, e sempre.

Farto de saber.

As paradas da vida.

Ó Ruídos e Visões!

Partir para afetos e rumores novos.

A verdadeira visão é aquela que descobre nos contrastes, nas curvas, nas linhas retas, o caminho nobre.

A verdadeira visão é descobrir a farsa, abrir a porta, fechar o fingimento, que destrói a esperança e deixa só o tormento e a saudade do que já foi beleza.

Meu trajeto revela que está entre aberto, o caminho que vejo é abstrato, tortuoso e difícil, contudo repleto de paixão, desilusão. Vontade e dificuldade.

A etnografia da porta de entrada foi realizada embasada nos trabalhos de Milton Mota em cujas pinturas o preto, branco, e contraste sugerem um labirinto a partir da *Op-Art*, trabalhando a representação mental: visões, fantasias, imaginações, intercalando algumas imagens reais do meu percurso em meio a deformações da realidade que resultaram em uma série de figuras em espaços reduzidos na intenção de formar planos paralelos, irrealis, numa atmosfera de curiosidade e beleza permanente, que remeteriam a um labirinto.

A luz concentra-se sobre as figuras produzindo um caminho tortuoso e incerto, no qual a porta fica incógnita, no centro da perspectiva, contudo difícil de ver. A elaboração da proposta foi sendo montada em conversas com o dono da Lan House, os participantes interessados e as orientadoras através do ambiente.

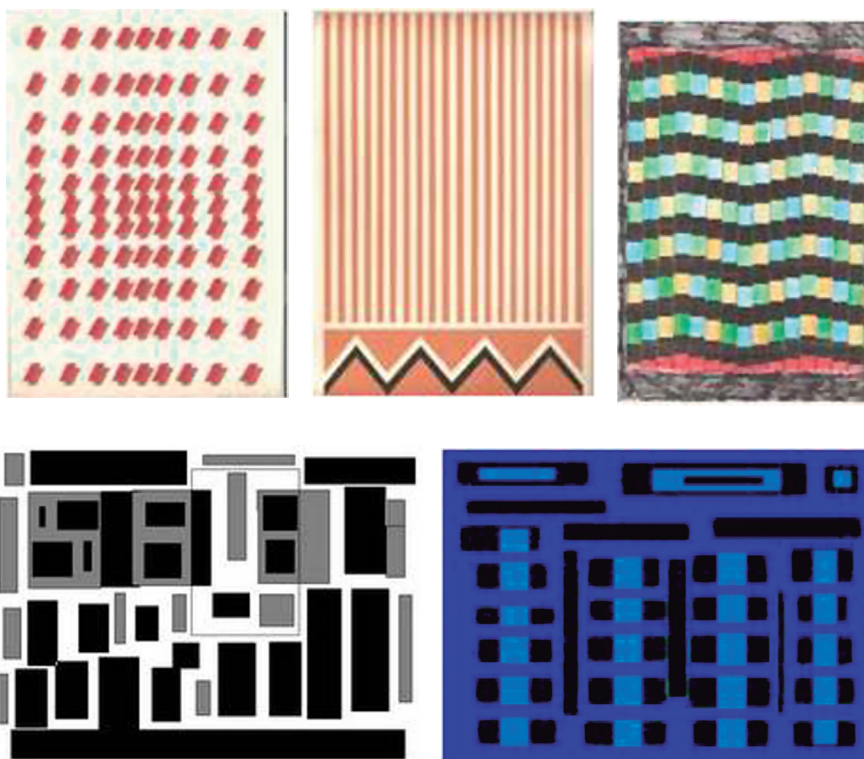
Já com a mão na massa, em primeiro momento estudamos e pesquisamos a história e conceitos da *Op art* e de alguns artistas, como Victor Vassarely, Bridget Riley, Alexander Calde, Youri Messe-Jaschin, Richard Anusiewicz, Ad Reinhardt, Kenneth Noland e Larry Poons, a fim de que pesquisassem e se deliciassem com suas produções artísticas. Essa pesquisa surtiu um efeito muito positivo, provocando a motivação dos cursistas.

Partimos então para a confecção das imagens pelos participantes do curso, os quais tiveram dentro do nosso tema a liberdade de escolher a forma de executar suas produções, isto é, poderiam usar o software que dominassem ou simplesmente desenho a mão colorido com lápis de cor, que depois seriam fotografados, gerando a imagem digitalizada.

Neste ponto passamos então a conhecer e trabalhar todos os instrumentos que o cursistas dominavam. Observei a satisfação de todos, o aumento de sua motivação e, com ela, seus questionamentos e colocações. E, finalmente, juntos fomos construindo com as imagens fixas o vídeo, com a participação e interferência de todos quanto aos efeitos, a escolha das imagens, a escolha da música.

A aprendizagem quanto ao uso da internet foi, conforme o texto, fator estimulante na participação cidadã, no desenvolver do senso crítico, em um projeto coletivo que, neste caso em particular, envolveu uma empresa privada na intenção de colaborar e contribuir, sem visar fins lucrativos. Abaixo alguns dos trabalhos que compõem o vídeo:





Figuras 2, 3, 4, 5 - Composições dos frequentadores da *Lan House*

O exemplo dessa aluna nos faz perceber a necessidade urgente de revermos nossas abordagens, sobretudo nas possibilidades geradas a partir de uma ação que dá voz ao aluno, nesse caso o interator, fazendo perguntas às nossas abordagens, por exemplo: como nossa prática tem contribuído para uma formação que priorize o diálogo entre saberes?

A professora Irene Tourinho, em seu texto “Cultura, currículo e avaliação”, destaca que geralmente ensinamos da forma como fomos ensinados, segundo um modelo de ensino, e que, embora nos sintamos perturbados ao refletirmos as próprias práticas, estas nos colocam “frente a novos sentidos de participação, responsabilidade e posicionamento crítico” (TOURINHO, 2009).

Nessa perspectiva proponho uma reflexão, partindo da questão: O que eu tenho a ver com as mídias no contexto da minha escola? Ao longo das nossas leituras, nesse módulo, vimos as potencialidades proporcionadas pelo movimento das mídias tecnológicas contemporâneas. Portanto como nós, arte-educadores, podemos estabelecer diálogos, compreensão e saberes nesse universo emergente?

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. M & EUGENIO, F. "O espaço real e o acúmulo que significa: uma nova gramática para se pensar o uso jovem da internet no Brasil" (p. p. 49 a 80). In: NICOLACI-DA-COSTA. *Cabeças digitais o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: EDIPUC, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANSZDNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BARTUCCI, G. (org.). *Psicanálise, cinema e estética de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago. 2000.
- BAUMAN, Sygmunt. Vida para consumo. *A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BECHARA, M. "Banda larga: os espaços públicos de acesso à internet". In: CGI. BR (Comitê Gestor da internet no Brasil). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação*. São Paulo, 2008, p.p. 47 – 50. Disponível em [http://www.cgi.br/publicacoes/artigos/artigo 52.htm](http://www.cgi.br/publicacoes/artigos/artigo%2052.htm). Acesso em 25/06/07.
- BERGER, P.L. LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BURGOS, M. F. B. "Comunidades virtuais e avatares: uma remodelagem da realidade (?)". In: MEDEIROS, M. B de. (Org.). *Arte e tecnologia na Cultura Contemporânea*. Brasília. UnB, 2002.
- CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas*. Mutações juvenis nos corpos das metrópolis. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CAPISANI, D. "As ações artísticas nos percursos hipermidiáticos da rede internet e do CD-ROM". In CAPISANI, D. (Org.). *Educação e arte no mundo digital*. Campo Grande, MS: AEAD/UFMS, 2000.
- CORTES, P. "Punks no jardim da infância". Fonte: *Revista Época* 2006. <http://revista-epoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT1124406-1664,00.html>. Acesso em 25/08/08.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ELER, R. & CARDOSO & M. MARIANO, H. *As visualidades do contexto urbano numa perspectiva futurista*. Trabalho de conclusão de curso. Goiânia: FAV/UFG, 2005.

FILHO, J. F. & LEMOS, J. F. "Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a geração digital na mídia impressa brasileira". *Comunicação, mídia e consumo*. Disponível em <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/comunicacao-midiaeconsumo/article/viewFile/5293/4848>. São Paulo, 2008. Acesso em 11/11/08.

FLUSSER, V. "Sintetizar imagens". In FABRIS, A. & KERN, M. L. B. (Orgs.). *Imagem e Conhecimento*. São Paulo: Ed. USP, 2006 p.319 - 326.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

G1 Tecnologia. *Conheça a História do Site de Vídeos YouTube*. Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1306288-6174,00.html>. Acesso em: 03/11/07.

GOSCIOLA, V. *Roteiro para as novas mídias do game à TV interativa*. São Paulo: SENAC, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: PP&A, 2005.

HERNANDEZ, F. "De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?" *Educación & Realidade* 30(2): 9-34, jul/dez 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetivo, 2001.

IBGE, *Inclusão digital*. Disponível em:

<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusão/noticia/IBGE-divulga-pesquisa-sobre-acesso-a-internet>. Acesso em: 11/08/08.

KERN, M. L. B. "Imagem manual: pintura e conhecimento". In FABRIS, & A. KERN, M. L. B. (Org.). *Imagem e Conhecimento*. São Paulo: Ed. USP, 2006. p. 15-29.

Lévy, P. *A inteligência coletiva*. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo:

Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34, 2004.

LOPES, J. J. M. L. *Então somos mutantes*. Tese Doutorado em Educação Universidade Federal Fluminense, 2003. Disponível em [http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4). Acesso em 25/06/07.

MARTIN, W. B. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, A. F. "Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar". In: MARTINS R. (org.) *Visualidade e educação*. Coleção Desenrêdos. Goiânia: FUNAPE, 2008.

\_\_\_\_\_. "Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais". In: OLIVEIRA, M. O. de (org.) *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

MARTINS, A. F. Cinema e ensino de artes visuais: questões para reflexão. In: I Congresso de educação, arte e cultura, 2007, Santa Maria. *Anais do I Congresso de educação, arte e cultura*. Santa Maria: Centro de Educação/UFSM, 2007. v. 1. publicação eletrônica.

MARTINS, A. F; & ELER, R. "Imagens digitais: fluxos cladestinos em instituições escolares anacrônicas". In: *Anais do 17º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas*: Panorama da pesquisa em artes visuais. Florianópolis: ANPAP/UDESC, 2008. Disp. em <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/079.pdf>. Acesso em 05/05/2009.

MEDEIROS, M. *Fotografia e narcisismo*. O auto-retrato contemporâneo. Lisboa: Asísrio & Alvim, 2000.

MITCHELL. W. J. T. *Mostrando el ver: uma crítica de la cultura visual*. 2003. In: Estudios Visuales 1. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporâneo, Noviembre, 2003, p.p. 17-40.

PIRES, Rodrigo. "Narciso e a cultura do consumo". *JC On Line*. Cultura. Disponível

em <http://jc.uol.com.br.152196.php>. Acesso em 20/10/2007.

Portal do MEC - *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 20/09/05.

SILVEIRA, R. M. H. “Identidades para serem exibidas – breve ensaio sobre o Orkut”. In: SOMMER, L. H. & BUJES, M. I. E. *Educação e cultura contemporânea*. Articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006 p. 137 a 150.

SIMÕES, R. F. “A Linguagem no *Orkut* e na sala de aula. Desvelando um comportamento linguístico dos jovens”. *Revista Teias*. 2007. Disponível em [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=170&path\[\]=169](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=170&path[]=169). Acesso em: 03/01/08.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho. Uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis. Vozes, 2002.

URBIETA, J. F. “O papel da tecnologia na educação”. In. CAPISANI D. (org.). *Educação e arte no mundo digital*. Campo Grande, MS: AEAD/UFMS, 2000 pp. 205 a 211.

# MEDIAÇÕES: FORMAÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL

*Andréia Chiari Lins*

## **APRESENTAÇÃO: MEDIAÇÃO COMO MÉTODO DE ESTUDO**

O termo mediação é bastante utilizado na atualidade e possui vários entendimentos conforme o uso do autor e perspectivas epistemológicas adotadas. Dentro da corrente sócio-histórica, entretanto, percebe-se que o conceito mediação é dado como uma ‘potência organizadora’, ou seja, uma metodologia organizacional para uso em pesquisas.

Um trabalho de pesquisa sócio-histórico que se utiliza da mediação como metodologia deve atender aos critérios de uma pesquisa fundamentada na história do objeto de pesquisa. Esta história recortada no tempo deve ser estudada mediante a influência dos poderes instituídos, buscando as regras arbitradas para a compreensão do objeto de pesquisa, bem como os momentos em que as interações sociais promovem interferências no contexto do objeto, gerando novos cenários e, consequentemente, alterando seus valores e/ou usos para a sociedade.

Segundo Mészáros (2006, p. 94), Hegel foi o criador do termo mediação, identificando este processo como “entidades do pensamento”. Outros autores, posteriores a Hegel, desenvolveram este conceito, entretanto, somente por Marx foi possível compreender que lidar com mediações é:

[...] identificar na realidade os complexos elos intermediários dos múltiplos fenômenos sociais, encontrar as leis que governam suas institucionalizações e transformações recíprocas, as leis que determinam sua relativa ‘fixidez’, bem como suas ‘modificações dinâmicas’, demonstrar tudo isso na realidade, em *todos* os níveis e esferas da atividade humana.[...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 94).

O que se percebe claramente na fala de Mészáros e replica-se nos autores influenciados pela corrente sócio-histórica é uma idéia conceitual de ‘mediação’ muito



mais abrangente que o fato de descobrir um elemento em interposição entre dois ou mais fatores. A mediação para estes autores é mais que um dos elementos de análise de processos sociais, ela se constitui em uma instância organizadora da pesquisa ou do objeto de trabalho. Esta indicação pode ser corroborada pelas idéias de Konder (1998), Smolka e Nogueira (2002), Lukács (1979), Vigotski (2003), Ciavatta (2004) entre outros autores, resguardados, é claro, os objetos de estudo e influências de cada autor em seu percurso de desenvolvimento sócio-histórico.

Segundo Lukács (1979), a mediação é um importante recurso metodológico que auxiliará a determinação do objeto de estudo e o recorte do campo de pesquisa. A mediação é para o autor o exato ponto onde se firma o objetivo do estudo. O que permite examiná-lo por outros ângulos. A mediação presta-se à apreensão do total pelo particular, que é a essência do método dialético. Para o autor, as mediações existem entre os planos da empiria, da vida e do pensamento cotidiano por um lado e o plano da atividade transcendental, formando uma grande rede de mediações, o que compõe tanto o ser humano, quanto a sociedade, em um complexo de complexos, aberto, em perpétuo devir de interações.

Por objetivar mediações, compreende-se em Lukács, a determinação do 'exato ponto' que torna o objeto de estudo uma particularidade; neste caso, o exato ponto onde se firma a importância da linguagem visual e da imagem para um processo educacional. Assim que o ponto está fixado, fica mais clara a identificação e estabelecimento do *locus* da pesquisa e, conseqüentemente, a determinação de seus recortes metodológicos e epistemológicos, ou seja, a definição dos ângulos em que o objeto de pesquisa será examinado, sempre em busca de uma visão global por meio do estudo de um elemento em particular.

Para Ciavatta (2004, p. 46) a mediação "[...] São as relações articuladas que são reconstruídas no nível do conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo". Mediação não é um meio, são processos mais complexos com diversos significados que dependem dos sujeitos e da própria dinâmica dos fenômenos envolvidos.

"A mediação implica uma perspectiva de análise que começa com a própria definição do objeto, e não constitui, *stricto sensu*, solução para uma relação insuficiente de causalidade, empiricamente estabelecida (ou dada por hipótese). A perspectiva teórica das mediações implica incluir como propriedades do objeto, as conexões que o determinam em situações de tempo e espaço determinado, única

forma de encontrar a explicação de um objeto sem cair no esquema abstrato de uma relação mecânica. Trata-se de não perder de vista o significado que o objeto tem não apenas como singularidade, mas, também, como particularidade. A mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, como processo mais compreensivo que o determina” (CIAVATTA *apud* CIAVATTA, 2004, p. 46).

Então, para se chegar ao momento de mediação a ser estudado em uma pesquisa sócio-história propõem-se como primeiro passo a historicização do objeto de pesquisa, para que possa ser feito a contextualização do objeto e a justificativa de sua relevância social e histórica. A historicização visa, também, a identificação das forças sociais que tornaram este objeto de pesquisa *sui generes*, ou particularmente interessante, a ponto de ser pesquisado. Bem como, a verificação se, deste fato particular, é possível extrair regras ‘universais’ ou ‘gerais’ aplicáveis a situações semelhantes.

Estas regras são denominadas de categorias e devem englobar as forças sociais que tornaram este objeto de pesquisa particular, no universo de possibilidades dadas.

Com base em Lukács (1979) e Ciavatta (2004) o estudo das mediações na imagem para a formação da linguagem visual, perpassa por compreender o exato ponto em que a partindo de imagens dadas tem-se a formação de uma linguagem visual socialmente instituída. O processo de historicização deste objeto de estudo é duplo, pois parte do estudo da história da imagem nos sujeitos, desde a sua percepção até a compreensão da mensagem posta na imagem pelos sujeitos ao longo de sua história pessoal, tendo estes dominado a complexidade da linguagem visual, ou mesmo que seja dominado por ela, pela ausência de formação aprofundada em seu léxico e sintaxe. E a história própria da linguagem visual, fruto da produção de imagens materializadas pela humanidade e as filosofias nelas implícitas, que pelas diásporas humanas interagiram ao ponto da formação de uma linguagem visual ‘universal’ ou, pelo menos, abrangente em termos territoriais.

Smolka e Nogueira (2002) ao tratarem da mediação enquanto recurso metodológico, corroborando a idéia de mediação como recurso metodológico de Lukács, afirmam que a mediação possibilita a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando a presença ou a participação do outro não está visível. Destacam que um dos aspectos deste princípio é “[...] a incorporação desses instrumentos técnicos e simbólicos na estrutura da atividade humana, e

que a atividade humana individual só se constitui na dinâmica das relações sociais” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 83)<sup>43</sup>.

Quanto às mediações semióticamente mediadas propostas acima, encontra-se fundamentada nas posições de Vigotski, que são fundamentais para compreender a formação da linguagem visual nos sujeitos. Mesmo que, ele não trate diretamente do assunto, seus textos apontam para respostas à várias indagações desde processo. Em termos do conceito mediação, as proposições de Vigotski, acontecem no campo da linguagem, por meio de signos, e as significações implícitas nestes elementos são dadas pelos outros (sujeitos sociais) ao sujeito aprendente.

A mediação proposta por este autor é denominada por ele de ‘mediação sógnica’ ou ‘mediação semiótica’ e está presente em todos os processos da vida humana e é fundamental no processo de aquisição de conhecimento. É, ainda, a característica organizadora das outras mediações nas atividades sociais que promovem transformações nos sujeitos e nos processos e, para Vigotski (2003), é isto que torna a mediação semiótica um interessante recurso para a educação.

Entretanto, os processos mediadores, conforme proposto por Smolka e Nogueira (2002) também remetem aos instrumentos técnicos e simbólicos, tão importantes para a humanidade. Aqui aponta-se para as mediações que encontram-se nos meios de veiculação de imagens, materialmente produzidas, suas técnicas e significados.

Segundo Orozco (2002, p. 26), o conceito de mediação no campo da comunicação social foi dado inicialmente como uma propriedade exclusiva dos meios, e diz que, posteriormente, Martin-Barbero utiliza este conceito com outra intencionalidade, qual seja, significar a descentralização da comunicação dos meios, passando a mediação principal a ser a cultura e, ainda, em outras etapas derivando em outras diversas mediações mais específicas. Ou seja, historicamente, o conceito de mediação perde como foco a técnica, passa para a cultura e, posteriormente, para outras mediações mais específicas como a estética e o discurso, por exemplo.

Afirma o autor que para compreender o ‘jogo atual da mediação’ deve-se abandonar a idéia de que as mediações vêm somente dos meios ou que são extensão das mídias. Para Orozco (2002, p. 26) “[...] *Las mediaciones hay que entenderlas como procesos estructurantes provenientes de diversas fuentes, que inciden en los proce-*

---

<sup>43</sup> Em Smolka e Nogueira (2002) percebe-se a influência das teorias de Vigotski e uma interessante subdivisão entre os objetos de estudo influenciados ora pela linguagem, ora pelo social de caráter socialmente instituído.

*... sos de comunicación y conforman las interacciones comunicativas de los actores sociales”.*

Orofino (2005, p. 63-64), ao apresentar o conceito de mediação de Orozco, reforça a idéia de que, este processo de audiência, em um meio de comunicação é feito por sujeitos e que o processo de interação acontece em negociações por uma via de duplo sentido onde “[...] um processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação das audiências como os meios, como a criação – por parte das audiências – do sentido desta interação”. Este processo não é passivo, nele acontecem apropriações, recusas e contraposições aos conceitos e informações elaborados junto às outras instituições formadoras de opinião como a família, a escola, os amigos, o grupo social etc.

*Con este entendimiento sobre las mediaciones, lo que actualmente estamos presenciando es un interjuego distinto de su peso específico en la comunicación social. Si antes las mediaciones institucionales propias de las diversas instituciones sociales a las que las audiencias pertenecían eran muy importantes en la definición y orientación de las producciones de sentido, como la escuela o el Estado por ejemplo, ahora esas instituciones típicas de la modernidad y del siglo pasado han perdido fuerza (OROZCO, 2002, p. 26).*

Cabe aqui explicar que, para Orozco (*apud* OROFINO, 2005, p. 64), as mediações são complexos entrelaçados no ‘cenário da recepção’. Segundo a autora, Orozco apresenta em seu quadro teórico quatro tipos de mediações, as quais denomina de ‘múltiplas mediações’:

a mediação individual – “leva em conta as dimensões cognoscitivas e subjetivas dos atores sociais (articuladas em categorias de gênero, idade, etnicidade e classe social, orientação social)”;

a mediação situacional – que leva em consideração os diferentes ambientes e cenários em que ocorre interação entre os meios de comunicação (no caso a TV, que é seu objeto de estudo) e as audiências;

a mediação institucional – as falas, vozes e/ou discursos dos sistemas e estruturas sociais, tais como família, escola, cultura de bairro e outras instituições, formais ou informais;

a mediação vídeotecnológica – “que busca compreender que a televisão (ou

o outro meio que estiver em estudo) como instituição social não reproduz simplesmente outras mediações”. A autora afirma ainda que, para Orozco, a TV produz sua própria mediação, ou seja, esta mídia utiliza recursos próprios e particulares com a finalidade de representar<sup>44</sup> uma realidade social.

Orozco (2002, p. 26) afirma que o interjogo das mediações na comunicação social adquire novos contornos e uma importância desmedida, enquanto outras mediações desaparecem concomitantemente e as capacidades cognoscitivas se alteram mediante as novas possibilidades tecnológicas, consumo de informação – principalmente imagens.

*[...] Con la tecnología audiovisual y la convergencia tecnológica entre lo digital y lo televisivo, la percepción adquiere dimensiones insólitas, que incluso trastocan el mismo sistema nervioso y las habilidades visomotoras. [...] la percepción está en el centro de las transformaciones presentes y futuras en el ámbito de la comunicación, cada vez más estimulada por la mediación tecnológica (OROZCO, 2002, p. 27).*

Sobre a imagem, continua Orozco, ela adquire junto com ‘o perceptivo’ outro dos maiores desordenamentos comunicativos vigentes, ou seja, uma ‘autolegitimação da imagem’, principalmente da imagem em movimento, que passa a ganhar autoridade junto aos sujeitos da recepção em função de sua verossimilhança dada pelos meios tecnológicos: “[...] *Los simulacros de realidad que a veces resultan más reales que la realidad misma que simulan, son ejemplos de la explosión de lo que podemos considerar la mediación visual en las creencias de los usuarios y en los criterios de verdad*” (OROZCO, 2002, p. 27).

O Processo metodológico proposto pelos estudos de mediação, propõem, ainda que se faça uma sistematização das categorias de análise. Konder (1998) propõe uma observação realizada por ‘operações de síntese e análise’ que só podem se efetivar mediante um conhecimento profundo do objeto de estudo. Para ele, somente após a realização dessas operações é possível abstrair o que é das camadas aparentes ‘imediatas’ e das camadas *mediatas*, ou seja, das camadas ‘mediadas’.

---

<sup>44</sup> Interpreta-se o conceito representar como o dado na discussão sobre o caráter de representação da imagem, ou seja, uma apropriação do sentido de algo real que está sendo adaptado por meio de técnicas para outras veiculações que podem inclusive tomar outros significados.

Afirma o autor que o avanço do conhecimento da realidade se aprofunda, indo além das aparências, penetrando na essência dos fenômenos, e para isso é preciso realizar ‘operações de sínteses e de análise’ que esclareçam a dimensão imediata e, também, a dimensão *mediata*. Para o autor, as mediações não estão nas camadas imediatas da exploração de um fenômeno, mas sim em seus meandros. A dimensão *mediata*, palco das mediações, não é imediatamente perceptível, como afirma o autor: “A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que se percebe imediatamente) e existe uma dimensão *mediata* (que vai se descobrindo aos poucos)” (KONDER, 1998, p. 47).

Assim, tomando os autores antes apresentados, percebe-se que metodologicamente é necessário verificar as relações de mediação que ocorrem tanto no meio social, quanto em suas influências no processo de mediação semiótica, durante o processo de pesquisa. Para num posterior processo de síntese, então desvelar as camadas de mediações para descrever o objeto em sua particularidade, mas sem afastá-lo de sua realidade social.

A mediação compreende os processos que, de alguma maneira, influenciam a particularização de um evento, tornando-o *sui generis* para a atividade de pesquisa. A cada objeto de pesquisa, as categorias de análise necessitam ser repensadas, para que não sejam esquecidas mediações importantes durante o processo de compreensão do próprio objeto de pesquisa em sua totalidade.

### **MEDIAÇÃO POR IMAGEM: A FORMAÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL**

O termo imagem remete a diversas significações que envolvem desde seu modo de percepção, vivência, aprendizado, comunicação, produção, exibição e representação. A imagem é o que se vê, se percebe, mas não somente isso. O termo imagem, vem do latim *imagine*, cujo significado passa por ‘pertencente a uma imagem’ e no latim tardio o termo imagem-figura ostenta o conceito ‘que serve como semelhante’. Percebe-se que neste conceito a imagem é uma representação feita pelo homem por meio de técnicas manuais ou recursos técnicos do que foi ou está sendo percebido em dado momento e que servirá para representá-lo.

Joly (1996, p. 13) diz que a diversidade de significações dada à palavra imagem é impressionante e, mesmo assim, se consegue compreendê-la, pois em todas as significações – mesmo que não remetam a imagens visíveis – a imagem “toma alguns traços emprestados do visual e de qualquer modo, depende da produção de



um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou a reconhece”.

Para quem observa a imagem produzida e reconhece os elementos visuais ali postos, a imagem passa a assumir o lugar do objeto representado. E por este jogo de reflexos, de ser representante e representada, a palavra ‘imagem’ passou a ser usada em diversos sentidos com uma ampla abrangência, como afirma Caprettini (1994), quando reforça que o campo da imagem nem sempre é tão claro, pois as imagens são constituídas por outras imagens que cada sujeito faz do mundo, ou seja, representações dentro de representações.

O campo da imagem, os seus contornos e o seu fundo nem sempre claro tendem a sobrepor-se no nosso saber, que se constitui por meio de imagens, mas que pode também ser pensado como um objecto fora de nós que nos dá precisamente uma certa ‘imagem’ de si (CAPRETTINI, 1994, p. 177).

Em conceito “A imagem, relaciona-se à idéia ou ao modelo de alguma coisa”, conforme afirma Schütz-Foerste (2004, p. 19).

Decorre daí que a imagem está sempre posta em relação a outra coisa. Seu caráter de analogia, ou de semelhança, faz dela uma representação. Tem função de evocar ou colocar-se em lugar do objeto representado, não sendo, assim, percebida como ela própria, mas como signo” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 21).

É possível identificar um conflito entre a noção de imagem como representação visual e como imaginação mental, segundo Schütz-Foerste (2004), ou seja, esses termos são essencialmente diferentes quanto às suas propriedades funcionais na sociedade. A representação visual corresponde ao campo de estudo da linguagem e a imaginação mental ao campo cognição e memória.

Percebe-se pela apresentação do conceito da imagem por Joly, Caprettini e Schütz-Foerste que este é um campo amplo, pois abarca todos os elementos que trazem em si características de visível e de visual, ou seja, do que é visto, do que pode ser visto e do que já foi visto e passa a ser memória.

A complexidade deste conceito, em suma, se apresenta nas seguintes categorias:

**IMAGEM COMO PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO HUMANA:** as imagens são produções dos sujeitos, independente se são imagens que estão subjacentes no sujeito ou se foram produzidas materialmente por ele ou por outros;

**IMAGEM COMO SIGNIFICADO:** as significações são dadas às imagens de forma coletiva e individual em frente às vivências de cada sujeito em seu contexto socio-histórico;

**IMAGEM COMO LINGUAGEM:** as imagens são formadas por elementos visíveis e/ou visuais que tendem a evocar referências de outras informações em si.

As imagens produzidas são representações de outras imagens ou elementos visíveis, representando algo que não está efetivamente ali. Estes elementos visualmente presentes, organizados em composições, são portadores de significações postas em uma proposta de comunicação visual, que será vista e ressignificada por seus espectadores, conforme suas vivências pessoais e sociais.

### **IMAGEM COMO PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO HUMANA**

Ver imagem é ver luz que incide e reflete dos materiais aos olhos. Para ver luz, deve-se coexistir com a luz, com as matérias reflexivas e ter sistemas orgânicos biologicamente adaptados e relativamente funcionais para que se possa vivenciar estas experiências. Entretanto vivenciar a imagem que chega pelos olhos é um processo complexo, pois a vivência exige cooptar as percepções dos olhos com as sensações dos demais sentidos perceptivos e sistemas fisiológicos e, ainda, significar estas sensações para que se possa compreendê-las e comunicá-las com os outros.

Afirmando a importância da imagem, Joly (1996) diz que antes de se aprender a ler ou mesmo falar, já se articula o ver. Antes de articular letras em palavras se fazem expressões gestuais e garatujas para se expressar visualmente. É importante notar que Joly aponta que o universo da imagem não está só em suportes técnicos, como o papel, telas e monitores. Fazer imagem é também gesto e movimentação, interação com o ambiente. É por meio desta vivência que se iniciará o processo de compreensão e articulação com os outros e com o mundo.

Segundo Joly (1996, p. 16), imagens nascem com o ser humano e com ele se desenvolvem. O autor introduz um conceito de imagem que é ainda maior que a possibilidade da visão. O complexo sistema da visão humana é responsável por grande

parte da recepção das informações que se recebem diariamente. Estão englobados nesse sistema fatores biológicos, físicos, neurológicos e psicológicos.

Um sistema isolado não consegue abarcar todo o processo de percepção de imagens. Todos os sentidos participam conjuntamente da percepção do mundo, entretanto, o processo visual é tão intenso que, muitas vezes, atribuímos às imagens sensações outras dadas por um conjunto de sentidos, tal é a sua relevância.

Assim sendo, para Joly, o ver está muito mais próximo das capacidades inatas de um ser humano do que o falar ou o ler. Ver relaciona-se com o reconhecimento das habilidades corpóreas junto aos outros sentidos perceptivos. O reconhecimento de um 'universo' e das formas com que se relaciona permite o desenvolvimento de aptidões para a localização, locomoção e comunicação.

Dentro da linha sócio-histórica, Vigotski propõe que "o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, as *naturais*, regidas por mecanismos biológicos, e as *culturais*, regidas por leis históricas" (PINO, 2005, p. 29-30). Para a percepção de imagens (visão) é necessário o uso de ambas funções, as naturais, dos mecanismos biológicos, meio pelo qual as luzes são refletidas nas texturas das formas e refratadas aos olhos e transmitidas ao cérebro.

Entretanto, imagens podem ser vistas sem serem percebidas pelos sujeitos. As funções culturais acontecem na experimentação coletiva e individual, ou seja, 'filtradas' pelos valores morais e estéticos do sujeito e das referências sociais formadas pelos outros sujeitos com quem convive. Estes valores incidirão sobre a percepção e vivência do sujeito com a imagem, portanto, esta relação é regida pelas leis históricas.

Nesta regência das leis históricas cabem duas observações:

A percepção da imagem é individual. Cada sujeito terá sua própria leitura de uma imagem, conforme seus mecanismos biológicos e as suas experiências pessoais. Estas experiências pessoais são influenciadas pelos meios sociais que o sujeito vivenciou ao longo de sua existência, fato que não se pode olvidar. Portanto, mesmo que as experiências pessoais tenham um caráter individualizado, são permeadas pela forma de vida do grupo social.

A imagem é uma 'criação' do ser humano, portanto, manipulada ou manufaturada de alguma forma por ele, para ser vista por outros seres humanos e, por

isso, é permeada pelas influências culturais tanto de quem as produziu, quanto pela forma com que está sendo exibida, ou seja, o contexto em que está inserida. “A cultura – diz Vigotski – não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (VIGOTSKI, *apud* Pino, 2005, p. 89).

A imagem em sua perspectiva natural (inata e individual) e cultural (fruto da experimentação e de sistematizações coletivas), é um auxiliar importante na aquisição de vários outros processos naturais, como a localização, locomoção, compreensão e produção, e representação simbólica (da linguagem oral à concepção de valores estéticos). A imagem é, ao mesmo tempo, espelho e biombo do mundo e em todos os casos é mediação.

Tipologicamente as imagens organizam-se em duas categorias: as imagens mentais e as imagens materializadas (materializadas ou não em suportes materiais). As imagens mentais, ou seja, as imagens postas como imaginação e imaginário, que ‘perpassam’ a mente, serão apresentadas neste trabalho, para fins de conceituação e debate de alguns conceitos de imagem como memória e mediação semiótica.

As imagens mentais fazem parte das imagens do repertório de cada sujeito na sua mente<sup>45</sup>, imaginário, imagem de si, imaginação, memória.

A memória destaca-se como um importante instrumento para ligar os sujeitos a sua cultura; estão ali postos os fatos, objetos, elementos que compõem significação ao sujeito. Mesmo que tenham uma conotação individual, as informações armazenadas são produtos da percepção do sujeito e de sua convivência social. A compreensão ou produção de imagens por um sujeito e por seu grupo sofrerá, conseqüentemente, influência da vida social e das atividades sociais que são realizadas em grupo e no grupo por cada sujeito em suas atividades sociais, portanto a forma de produção de imagem é cultural, bem como as mensagens ali postas são carregadas de significações culturais.

---

<sup>45</sup> No uso comum a palavra mente é utilizada para designar várias funções e compreensões das subjetividades humanas, tais como o intelecto, o pensamento, o entendimento, o psicológico. Mente também pode ser sinônimo de alma e espírito, uma energia vital que co-existe com o corpo e o personifica. Mente inclui em seus significados as atividades de criação e imaginação, associação de idéias para a solução de problemas. E, ainda, a palavra mente abre espaço para os significados de: intenção, intuito, desígnio, disposição, tensão.

MEDIAÇÃO PELO OUTRO - Segundo as teorias de Vigotski, os sistemas de idéias chegam aos sujeitos por meio da mediação pelo outro, pois é no meio social que se aprende a lidar com os meios técnicos e compreender os objetos simbólicos dali pertencentes.

Por isso poderíamos dizer que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos e esta regra se aplica não só ao indivíduo como um todo, mas também à história de cada função separadamente. Isso também constitui a essência do processo do desenvolvimento cultural traduzido numa forma puramente lógica. O indivíduo torna-se para si o que ele é em si pelo que ele manifesta aos outros (VIGOTSKI, *apud* PINO, 2005, p. 66).

Cada sociedade desenvolveu ao longo de sua história, suas técnicas, estéticas e sistemas simbólicos de representação e produção imagéticos. Ao longo das gerações e contatos nem sempre pacíficos entre os grupos sociais as técnicas, as estéticas e os sistemas simbólicos foram sendo ‘aprimorados’, esquecidos, idealizados, ideologizados e ressignificados conforme as situações históricas.

Afirma Vigotski que nas relações sociais o uso e função de cada instrumento, incluindo a produção de imagens, é dada pela mediação entre sujeitos. O meio cultural é, portanto: “o conjunto de condições reais de existência que cada grupo familiar – restrito ou ampliado – oferece aos seus membros” (PINO, 2005, p. 152). As grandes diferenças no domínio de sistemas lingüísticos em um meio social se devem as variáveis condições das sociedades modernas cujas decisões são feitas por um grupo detentor de poder e em função de seus interesses.

[...] Sistemas esses geradores de desigualdades entre os homens.  
[...] Desigualdades que determinam, em grande medida, as possibilidades que cada um deles tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para uma existência humana (PINO, 2005, p. 152).

O desenvolvimento cultural da criança “[...] mais do que inserção dela na cultura, é a inserção da cultura nela para torná-la um *ser cultural*” (PINO, 2005, p. 152, grifo do autor). Este vem sendo o papel da educação: a inserção<sup>46</sup> de uma cultura na

<sup>46</sup> O termo inserção nos dá a dimensão exata do caráter não-dialógico e pouco democrático

criança, e, por que não, a inserção de uma cultura no adulto, visto que os adultos não são obras acabadas, são seres em constante formação.

## IMAGEM COMO SIGNIFICAÇÃO

A imagem materializada é uma representação de algo que não é o objeto em si. Carrega as informações deste objeto por sua verossimilhança segundo Schütz-Foerster. É concreta segundo Joly, visto que é palpável e acessível aos outros, pertence ao mundo da materialidade. E, como resume Caprettini, é um objeto fora de nós que tem como propriedade comutar com seu observador uma imagem de si (subjativa). Enfim, considera-se imagem materializada, os objetos visíveis e visuais produzidos pelo ser humano para serem fonte de significação. Por Vigotski, os “Instrumentos e símbolos constituem os dois *meios* de produção da cultura [...]” (PINO, 2005, p. 90).

Se a imagem é instrumento de comunicação, pois está carregada de símbolos, pressupõe que promova algum diálogo entre sujeitos na produção de sua cultura. A imagem, portanto, é fruto da ação física humana e se constitui em um produto.

MEDIAÇÃO DA TÉCNICA – Os paradigmas de produção propostos por Santella e Nöth (2005) – pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico – permitem encontrar indícios de como a forma de produção de imagens passa a aferir-lhe novas significações, ou seja, mediante as situações sócio-históricas, tanto a imagem, a matéria, a técnica e o que representa aquele momento da história compõem uma significação que é transportada junto com a imagem.

MEDIAÇÃO SEMIÓTICA - Uma possível gênese da linguagem visual está explicitada em Vigotski quando aponta dois momentos que enlaçam geneticamente o gesto e o signo escrito (1998, p. 186-187):

um primeiro momento pelas garatujas das crianças, que ao desenhar passam a representar, assinalar com gestos o que pretendem representar e as linhas desenhadas não são mais que complementos do gesto;

e um segundo, são os jogos infantis, onde toda a atividade simbólica representacional está cheia de gestos indicadores.

---

da imposição de um sistema de idéias. Colocar, introduzir, intercalar, incluir, pôr, meter, entranhar, fixar-se, implantar-se.



Segundo Pino (2005, p. 134), o interesse de Vigotski pela semiótica é uma necessidade de buscar explicações para as necessidades sociais e culturais do ser humano, fato que distingue estes seres dos animais. A mediação semiótica permite a compreensão e evolução dos sistemas lingüísticos, bem como habilita ao uso de ferramentas para a adaptação da natureza às necessidades humanas. Isto se dá pela intermediação de outro ser humano por meio do trabalho.

É preciso observar, experimentar, testar, enfim vivenciar socialmente os elementos da natureza, suas características e propriedades, avaliar as possibilidades para poder transformá-la. Ainda assim é necessário adaptar ferramentas para a consecução de tarefas. Neste sentido, a imagem mental (o que é visível ou visual e a memória), as experiências sensoriais anteriores auxiliaram as tentativas e tomadas de decisão. Isto só é possível mediante as possibilidades humanas de memorizar, associar e utilizar as informações aprendidas de forma criativa na solução de problemas. Vigotski faz do *signo* o mediador das relações dos homens entre si por meio do outro.

Benjamin (1994) afirma que a experiência é passada de pai para filho, ou seja, a experiência é comunicada aos jovens por meio dos ditados populares, provérbios, histórias. Em comparação com os pressupostos de Vigotski, poder-se-ia dizer que o pai (ou sujeito mais experiente) seria o 'outro' proposto por Vigotski.

A mediação semiótica é, portanto, fundamental para a introdução de um sujeito no grupo social, pois é a partir dela que se dará seu aprendizado, tornando-o apto à participar e compreender o seu grupo social, pois é o mecanismo responsável por explicar o que é essencial na natureza do processo de desenvolvimento cultural da criança.

“A mediação semiótica opera como o *conversor* que permite a transposição de planos das funções humanas” (VIGOTSKI, 1998, p. 160). Os signos são convertidos em significação pela criança da mesma maneira que os impulsos elétricos tornam possível a transposição dos *sinais* procedentes do mundo externo para o mundo interno do cérebro que eles ativam. Os signos operam como conversores, permitindo que novas significações culturais sejam incorporadas por cada pessoa, cada qual com suas peculiaridades, mas conservando as ‘significações sociais’.

“[...] a ‘mediação semiótica’ permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros” (VIGOTSKI, 1998, p. 160).

Em seu tempo histórico, Vigotski aponta que para a compreensão de outras formas de comunicação como linguagens, por não serem estruturadas de forma lógico-linear, estas carecem de uma atitude ‘generalizante’ para que se possa fazer uma comunicação mais elevada.

## **IMAGEM COMO LINGUAGEM**

A imagem tem tido um importante papel na história da humanidade nesta inserção da cultura nos sujeitos. Na manutenção da história dos vencedores, na estetização dos modelos educativos, nas imagens dos livros escolares.

Nas grandes civilizações hídras na África e Oriente Médio – divisores de água entre o que se denomina Pré-história e História Clássica, tempo histórico assíncrono onde desenvolveu-se as linguagens codificadas por meio de pictografia e símbolos cuneiformes –, as produções de arte e de imagem, estão arraigadas ao culto religioso e aos melindres causados pela verossimilhança. Entretanto, também, é neste período que fica bastante perceptível a organização de valores e significações estruturadas dadas às técnicas e aos objetos imagéticos. Em algumas dessas sociedades, como no Egito e Mesopotâmia por exemplo, era predominante uma normatização da produção imagética, por meio do uso de padrões rígidos para a representação de imagens, principalmente para a representação de seres humanos.

Neste contexto podem-se perceber alguns entrecruzamentos relevantes para a necessidade de uma padronização da produção imagética. Um primeiro viés está na existência (ou possível necessidade de permanência) de um misticismo da apreensão da alma pela representação verossimilhante, comum às culturas ditas primitivas. Um segundo viés estaria aliado às dificuldades para o desenvolvimento de uma representação naturalista em larga escala para ser disseminada em todo o domínio territorial, visto que estas sociedades tiveram seu apogeu em épocas de grande expansionismo territorial. Estes fatores aliados podem sugerir uma necessidade de ‘demarcação’ por meio da criação de uma identidade visual, idéia sustentada, pelo controle da produção de imagens pela classe dominante, como forma de dominação dos discursos, das narrativas e, portanto, da história.

A produção imagética destas sociedades que perdura até os dias de hoje é fruto de grande esforço social, necessitando de vultosos recursos para ser produzida. Os grandes recursos econômicos estavam concentrados nas classes dominantes, o

que sugere o uso de uma grande força bélica e/ou uma larga ideologização para o recrutamento de grandes massas populacionais para seu desenvolvimento, principalmente das obras arquitetônicas. Em termos comunicacionais, a representação de imagens em materiais de longa durabilidade visa garantir a manutenção das narrativas e discursos vigentes, assegurando o empoderamento dos representados e, conseqüentemente, a manutenção de seu entesouramento. Isto advém da valorização da imagem pelo culto religioso, que fez perceber àqueles que buscam ter ou manter o poder, que a imagem junto às narrativas, auxiliavam uma fetichização dos governantes em frente àqueles que não detêm o poder.

Assim, as classes dominantes atendiam a duas demandas: a religiosa, mantendo os dogmas necessários à manutenção da vida eterna e às demandas políticas, de registro e memória dos fatos sociais e manutenção do poder, já que os processos produtivos das grandes obras (e imagens) eram financiados pelos governos e efetivados pela força política, física e/ou religiosa, conforme cada época histórica.

Em algumas civilizações a ‘abstração’ da imagem chega ao ponto de criação de pictogramas, ou seja, permite a criação de símbolos para representar objetos ou fatos por meio de desenhos entalhados em pedra ou argila ou grafados em couro ou papiro. Surge, então, o alinhamento destes caracteres como uma organização lógica dos dados, que dá o encaminhamento final para a escrita.

A escrita ratifica o uso da linguagem como dominação social, pois somente a história que de alguma forma interessava àqueles que detinham o conhecimento deste código permaneceria registrada junto às imagens. A expansão comercial para entesouramento, as divergências religiosas e políticas baseadas nos costumes pós-tribais, a luta pela posse de terra e riquezas, somados aos controles da imagem pelo poder dominante, associadas ainda às regulações do acesso às leis postas em textos escritos, entre outros agravantes, geraram o cisma entre as duas grandes correntes teológicas predominante do mundo antigo lentamente separando o ocidente do oriente médio (mundo árabe), ambos berços da civilização ocidental: uma espécie de ‘iconomania’ e a iconoclastia, respectivamente.

Quanto mais as civilizações dominantes caminhavam em sucessivas diásporas para o ocidente, maior ênfase é dada à imagem, que ganha novas funções, usos, valores e significados. Lévy (1999) cita que antes da escrita não havia iletrados. A imagem, por mais abstrata e abstraída de representações naturalistas que seja, permite que alguma percepção seja efetivada, pela dinâmica das cores, pela téc-

nica utilizada e pela materialidade dos insumos. Já a escrita é um código fechado. Somente aqueles que detêm o código podem decifrá-lo.

Para acessar o universo das significações é necessário conhecer os meios de apropriar seus conhecimentos, seus sistemas de signos, ou seja, sistemas semióticos e linguagens em suas várias formas, que foram desenvolvidos pelos seres humanos no percurso da história. A utilização de signos e sistemas semióticos é uma atividade humana passada de geração a geração e não se restringe somente às linguagens orais e escritas.

Essas afirmações são relevantes, pois não afastam a necessidade de compreensão da imagem das especificidades dos corpos biológicos para experimentá-la e da presença da imagem junto ao grupo social para percebê-la e significá-la. Conclui-se que o acesso ao universo da leitura de imagens e a compreensão de sua significação depende do acesso dos 'leitores' a esses sistemas de signos, que se modificam ao longo da história e que se aprendem através do outro, pela mediação semiótica dos signos.

Faz-se necessário incluir neste debate a percepção de que a imagem na escola é posta como atividade complementar e de desenvolvimento motor para o alcançar a escrita. Após a aquisição da escrita, as atividades ligadas às artes (inclui-se aqui o desenho) são reduzidas e enfatizadas as atividades ligadas ao conhecimento dos conceitos abstratos (ou científicos). Por outro lado, fora da escola cresce o acesso dos sujeitos aos meios de comunicação cada vez mais imagéticos ou meios miscigenados de textos, áudio, imagens, movimento e interação. Walter Benjamin (1994) afirma que a imagem passou a fazer parte do cotidiano das pessoas como recurso documental, comercial e, também, doméstico.

Benjamin caracteriza o espectador, em frente à observação de uma obra, como progressista ou retrógrado. Progressista – se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Retrógrado - “Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica. [...] Desfruta-se o convencional, sem criticá-lo” (BENJAMIN, 1994, p. 187-188).

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir,

por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social (BENJAMIN, 1994, p. 188).

Segundo Benjamin, os modos de exibição da imagem, também mudaram com o tempo. Na Idade Média (séculos XVI, XVII e XVIII), nas cortes, igrejas e conventos, recepção coletiva das obras não se dava simultaneamente, e sim por meio de ‘inúmeras mediações’, ou seja, sessões de apresentação da obra. É preciso levar em conta que a grande maioria da população desconhecia os códigos da escrita. Portanto, as ‘catequizações’ eram feitas por meio das imagens, com pequenos grupos que eram orientados à medida que percorriam os corredores e galerias ilustradas.

Benjamin aponta que “[...] No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 169). Explica o autor que com cinema, abarcado pela indústria capitalística moderna, as massas populacionais são impedidas de se verem reproduzidas nas telas e são mobilizadas pela indústria publicitária a corromper e falsificar seu interesse original, impelindo ao consumo, para que se sintam semelhantes aos astros e/ou seus personagens, em uma espécie de empoderamento por verossimilhança.

Fora do âmbito da escola as formas de aquisição de conhecimento se processam muitas vezes mediadas pelos meios de comunicação de massa, mormente em frente da televisão. Na escola, forma instituída pela sociedade para padronizar e disponibilizar seus sistemas estabelecidos às novas gerações, estão se enfatizando as demais linguagens e tecnologias que compõem o universo cultural dos sujeitos? Que novas significações estão postas nas imagens ao longo de história?

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: LINGUAGEM VISUAL, PROCESSO EM PRODUÇÃO**

Os gestos são a origem do desenho e o desenho a semente da linguagem visual. A linguagem é artificial, ou seja, é fruto da produção humana e desenvolve-se para atender às demandas desta produção, dando significados às novas modelações, a partir das experiências dos outros e das vivências dos sujeitos com seus grupos sociais.

Para que haja compreensão das diversas linguagens e da vida social é necessário um processo de vivência mediada por outros sujeitos e seus signos. O conhecimento se dá aos poucos por aproximações com conhecimentos adquiridos anteriormente.

As linguagens não são estáticas, mudam com as novas tecnologias e pelas novas tecnologias do século XIX e XX, época em que a imagem se firma como portadora linguagem própria, desenvolvida ao longo da história humana, estruturada pelos conceitos e características dos períodos históricos, da qual foi produto e partícipe, e veiculada para grandes massas populacionais.

Nos dias atuais, percebe-se que as forças da indústria cultural e as forças político-econômicas 'globalizantes', em sua forma ao longo do século XX, com seus enormes investimentos, nos permitem afirmar que se conseguiu introduzir, formar e formalizar algumas estruturas bastante usuais destas linguagens, com estilos, técnicas e formas. Este esforço propiciou, ao longo do século XX, por meio da exibição massissa de imagens, a formação desta 'atitude generalizante'. Nesse novo cenário alguns elementos perceptivos, principalmente os visuais e sonoros, tornaram-se linguagens, ou seja, transformaram-se em signos com significados e referentes, tais como a linguagem fotográfica, cinematográfica, audiovisual.

A utilização da mediação, com aporte sócio histórico, como recurso metodológico para a compreensão da formação da linguagem visual, nos permitiu localizar e compreender como as forças sociais (humanas) transformaram percepção em produção de sentido. E nos abre campo a outras perguntas: Estas imagens são Arte? São mídia? Registro? A quem cabe percebê-las? A quem cabe lê-las? O que nos cabe ensinar sobre elas? Quem as quer estudar?

## REFERÊNCIAS

CAPRETTINI, G. P. Imagem. In: *Einaudi: Signo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994.

CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE JR, J.F. *O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1996.



KONDER, L. *Ontologia do ser social: os princípios fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1997.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MÈSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editoria Scipione, 1993.

OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

OROZCO, G. G. Mediaciones tecnológicas y desordenamientos comunicacionales. *Signo y Pensamiento*, S.I., v. XXI, n. 41, 2002.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: Edufes, 2004.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L.H. O desenvolvimento Cultural da Criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## REGIMES DE INTERAÇÃO NOS VÍDEOS DO ENSINO A DISTÂNCIA

*Larissa Fabricio Zanin*

O ensino superior à distância no Brasil institucionaliza-se com o decreto nº 5.800 de 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos de nível superior. É com o pensamento de democratização de oportunidades que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) se implementa para estabelecer um amplo sistema nacional de ensino superior, oferecendo vagas com intuito de reduzir a desigualdade de ofertas e proporcionar a mais pessoas o acesso ao ensino superior.

Nesse contexto a Universidade Federal do Espírito Santo oferta atualmente sete cursos de graduação em seu Núcleo de Educação Aberta e à Distância (NE@AD). Dentre essas ofertas encontra-se o curso de Licenciatura em Artes Visuais que tem como objetivo formar professores de artes para o ensino fundamental e médio, com a finalidade de sanar o déficit de professores existentes nessa área, principalmente nas cidades fora da região metropolitana.

Os cursos de graduação à distância ofertados pelo ne@ad contam com avançadas tecnologias de informação e comunicação, entre elas as videoconferências (webconferências) que são ministradas por docentes dos cursos indicados pela Universidade e transmitidas pela Internet. Essa tecnologia compõe um dos interesses de estudo deste artigo.

A videoconferência (webconferencia) é gerada em um estúdio na sede do Ne@ad, localizada no campus universitário de Goiabeiras(Vitória) e transmitida simultaneamente para os 22 polos presenciais, onde os cursos acontecem, possibilitando a interação em ato dos sujeitos participantes. Para o curso de Artes Visuais foi estabelecido que cada disciplina ofertada terá uma videoconferência, ou webconferência já que estamos tratando de uma transmissão *on line* e ao vivo, por semana.

As disciplinas do ensino à distância são organizadas por professores especialistas da área. Elas são compostas de material impresso com conteúdos pertinentes à discipli-

na e da sala de aula virtual no moodle, onde são organizadas as tarefas da semana e os fóruns de discussões sobre os conteúdos.

O ensino à distância conta com uma equipe de tutores que tem como função principal orientar as tarefas proposta pelo professor especialista. Os tutores podem ser: presenciais, que localizam-se no polo onde o curso é ofertado ou à distância, que ficam no ne@ad auxiliando alunos e os tutores presenciais.

Outra tecnologia presente no curso de Artes Visuais à distância é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que para os cursos do ne@ad é o Moodle. O moodle simula uma sala de aula e apresenta diversas ferramentas que auxiliam na organização do ensino *on line*.

As webconferências simulam uma aula presencial e permitem ao professor e aos alunos resolverem as dúvidas que surgiram na disciplina ao longo da semana no ambiente virtual de aprendizagem, ou pode simplesmente simular uma aula expositiva dos conteúdos da semana.

Uma outra possibilidade oferecida pelo moodle é a inserção de vídeos produzidos fora do ne@ad, com uma característica comum aos “How To”, vídeos que explicam como fazer algo, em um link denominado “galeria”.

Esses vídeos produzidos fora do ne@ad são criados tanto por professores como pelos tutores e trazem sempre alguma dica de como fazer alguns trabalhos propostos pelos docentes nas disciplinas, que poderíamos chamar de processos de atelier.

Dentre as possibilidades de interação possibilitadas pelo ensino à distância pretendemos analisar os vídeos como meio de aprendizagem, verificando, a partir de suas especificidades, como se dão os regimes de interação e sentido proposto por Eric Landowski.

## **REGIME DE INTERAÇÃO**

Landowski apresenta um escopo teórico para pensar os modos como um sujeito constrói suas relações com o mundo, com o outro e com ele mesmo. Ao identificar as relações entre os actantes da enunciação, Landowski propõe quatro regimes de interação que dialogam entre si.

Os regimes de interação correspondem aos modos de agir dos actantes, a partir de dois modos de presença no mundo: o *fazer ser* e o *fazer fazer*, sendo os primeiros

inerentes ao regime da programação e do acidente, e o último, da manipulação e do ajustamento.

O regime da programação é fundamentado na regularidade de comportamentos dos atores, que podem ser dados tanto por causas físicas como por condições sócio-culturais. Nesse regime o actante tem um papel temático predeterminado nas narrativas, ou seja, está associado às regularidades simbólicas, onde as formas de ação entre sujeitos ou entre sujeito e objeto acontecem em interobjetividade e exterioridade.

Outro regime proposto por Landowski é o do acidente. Segundo o autor este regime contrapõem-se ao da programação, pois está diretamente relacionado à ruptura das regularidades, dos papéis temáticos predeterminados. O regime do acidente é fundamentado no risco e está relacionado ao surpreendente, à descontinuidade dos comportamentos predeterminados.

Já o regime da manipulação acontece em termos de intersubjetividade e interioridade, ou seja, está fundado sobre o princípio da intencionalidade. A manipulação requer um sujeito capaz de avaliar valores postos a prova e um manipulador que faça com que esse sujeito faça as suas escolhas. São procedimentos persuasivos no qual um sujeito age sobre o outro, conduzindo-o a um *querer/dever* algo ou alguma coisa e esse sujeito é conduzido a *fazer fazer*. Por esse motivo a manipulação depende de dois sujeitos: *um* que deseja que o *outro* deseje.

A manipulação depende então de um contrato entre os sujeitos e segundo Landowski (2009) a lógica da manipulação nos remete a uma problemática que é “econômica”.

Ao contrário ao da manipulação, o quarto regime, o do ajustamento, é baseado na lógica do contato, na qual um sujeito busca *fazer junto* e *sentir junto*. O sentido está na relação entre os actantes e nas transformações que neles se operam tão somente por sua co-presença sensível (Landowski, 2009).

Se na manipulação a interação está fundada sobre o *fazer crer*, o ajustamento passa por um *fazer sentir*, que é a ordem do contágio cuja característica principal é o ser *sentido*.

Trata-se de uma transformação que se dá por meio do ajustamento de um sujeito ao outro. Esse *fazer junto* implica na adaptação de um ao outro. O actante com o qual

se pretende interagir não tem um comportamento previsível.

Em “*Intecciones Arriesgadas*” Landowski afirma também que os regimes não são independentes um do outro, e que em uma mesma situação podemos encontrar os quatro regimes de interação, passando de um para o outro e até mesmo coexistindo entre si.

Em diálogo com a proposta de Landowski, analisaremos dois vídeos do curso de Artes Visuais a Distância, buscando encontrar quais regimes de interação se fazem presentes. O primeiro vídeo que analisaremos será uma webconferência da disciplina de História da Arte I e o segundo a ser analisado será o vídeo presente na galeria, no moodle, apresentado pelo tutor Júlio Tigre, que apresenta dicas de como utilizar o a técnica do esfuminho<sup>47</sup> no desenho.

## 1ª ANÁLISE-WEB CONFERÊNCIA

O primeiro vídeo trata-se de uma webconferência que, de certo modo, simula uma aula presencial onde o professor, diante da câmera, conectado à internet, com acesso a todos os polos, comunica-se com os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, elucidando questões que surgiram ao longo da disciplina.

Os alunos comunicam-se com o professor durante a webconferência através de um *chat*, intermediado pelo técnico operador do equipamento de web no ne@ad.

O vídeo a ser analisado é a webconferência nº 06 da disciplina de História de Arte I, que tem como professora especialista<sup>48</sup> prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Corassa, realizada no dia 22 de março de 2010. O objetivo desta web é responder as questões que surgiram ao longo da disciplina.

A web é realizada em uma sala localizada no segundo piso do ne@ad/UFES preparada para tal atividade. Nesta sala, as paredes são revestidas com material próprio para garantir a qualidade do som durante a transmissão. A professora se posiciona em frente à câmera em primeiro plano, ou seja, a cena é composta apenas da professora enquadrada em um plano americano e um fundo cinza.

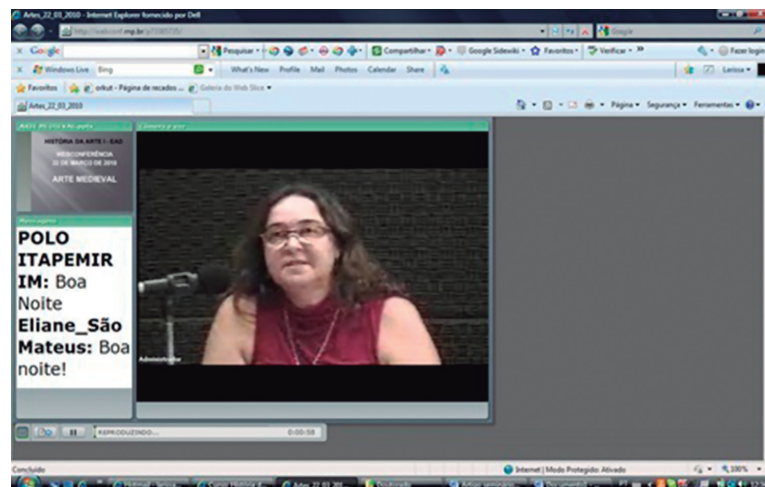
---

<sup>47</sup> O esfuminho é um rolo de papel, feltro ou pelica, aparado em ponta, para esfumar as sombras dos desenhos com objetivo de suavizar as texturas e as passagens de tons.

<sup>48</sup> No ensino à distância denomina-se de “Professor Especialista” o professores responsável pela disciplina, é ele quem cria o material didático, monta o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e orienta os modos como os tutores devem conduzir cada etapa da disciplina.

A web é transmitida ao vivo simultaneamente para todos os polos que compõe o Ne@ad. As datas das webs são agendadas previamente possibilitando que aqueles polos que possuam encontro presencial no mesmo dia possam assisti-la no próprio pólo [em tempo real]. Pode assistir [para acompanhar a web é preciso ter acesso] a web quem tem acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, mais especificamente à sala do curso de Artes Visuais.

A imagem no computador é composta por um quadro onde aparece o tema daquele momento, que pode ser a professora ou uma apresentação de Power Point da disciplina, e ao lado esquerdo desse quadro aparecem outros dois pequenos quadros, um com uma imagem secundária, que pode ser o Power Point ou a professora, dependendo do momento do vídeo, e o outro quadro mantém a mesma apresentação do início ao fim do vídeo, o chat, onde os alunos interagem com a professora ao vivo.



Fonte: [www.artesvisuais.neaad.ufes.br](http://www.artesvisuais.neaad.ufes.br)

É com a configuração apresentada pela imagem acima que se inicia a web conferência. A professora aparece no quadro principal para abertura dessa web saudando aos alunos.

A professora dá as primeiras orientações aos estudantes ressaltando que aquela é a última web da disciplina e a semana que se segue será de apresentação de trabalho e realização da prova presencial.

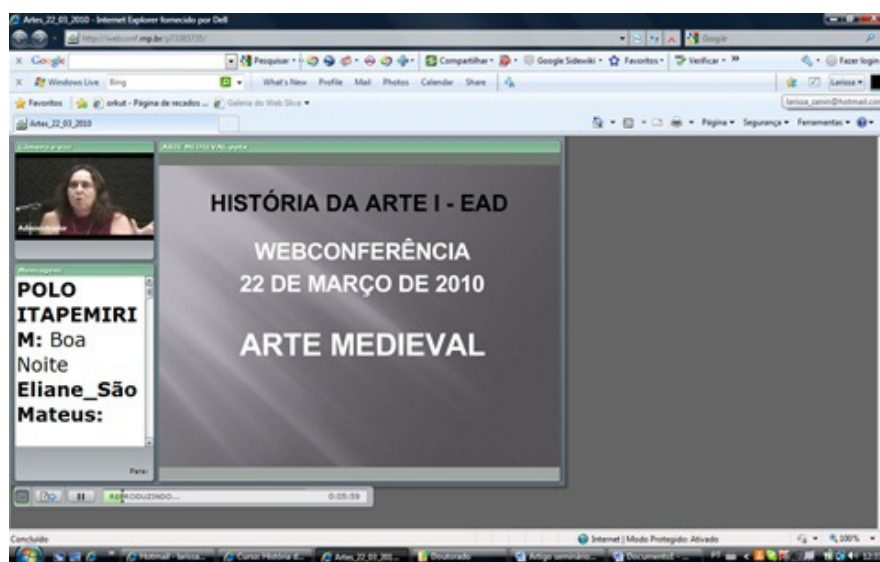
A professora fala diretamente com os alunos simulando uma aula de um curso presencial. Por sua vez, os alunos localizados nos pólos de norte a sul do estado inte-

ragem com a professora inicialmente com cumprimentos de boas-vindas e ao longo da web com perguntas e dúvidas que tenham surgido ao longo da semana.

Inicialmente regido pelo regime da programação que, conforme nos ensina Lando-wski, caracteriza-se pela “ação programada sobre as coisas”, o vídeo estava agenda-do para 22 de março, às 19 horas, e começa com a professora apresentando o que acontecerá ao longo da última semana de aula.

Em seguida a professora explica que abordará o tema “Arte Medieval” e solicita ao sujeito que coordena a transmissão dessa web que coloque o Power Point no quadro principal. Nesse momento os pólos entram no chat, interagindo uns com os outros e com a professora com saudações de Boa Noite. A imagem da professora é deslocada para o quadro menor superior ao lado esquerdo do quadro principal, que agora con-templa a apresentação do Power Point com o conteúdo da disciplina, previamente organizado que reitera mais uma vez a presença do regime de interação e sentido da programação.

Assim, além da programação, há também a presença do regime da manipulação. Desse modo um sujeito manipulador (professora) que *quer fazer* seu destinatário (alunos e tutores) acreditar que aquilo que está sendo dito é verdadeiro, a partir de um saber que o manipulador, a professora doutora, detém.



Desse modo segue todo vídeo, com a professora discorrendo sobre o assunto e os alunos levantando questões e interagindo com a explicação. Para fazer o seu desti-natário crer naquele discurso, a professora apresenta recursos como imagens e até



gestualidades que afirmam o seu discurso. Algumas imagens de construções fazem parte do cotidiano do aluno, reforçando o regime de manipulação quando se apresenta como conhecedora da realidade em que os demais actantes da enunciação participam. Ao mesmo tempo o destinatário interage, colocando no chat informações que dialogam com o que a professora apresenta.

No momento em que os alunos interagem com a professora através do chat e ela responde às questões postas por eles, o regime do ajustamento se coloca. Neste momento também é estabelecido o contrato entre um sujeito que *faz crer* ao outro que ele tem o domínio daquele assunto. Nesse momento os actantes passam a intervir um sobre o outro a partir das perguntas e respostas que surgem. Em algumas webs é neste momento que se dá o regime do acidente. Uma pergunta imprevista ou uma postura não esperada podem quebrar a programação proposta pela professora desde o começo da web. A interação pelo chat é o espaço das instabilidades, não se pode prever o que os alunos vão escrever.

Desse modo, quebra-se a programação e os comportamentos não são mais previsíveis. Qualquer tipo de pergunta pode surgir e quebrar a estabilidade prevista para aquele momento.

A Web tem duração de um pouco mais de uma hora. Ao final da web, o Power Point é finalizado e a imagem com a professora em primeiro plano retorna para o quadro maior da página da internet.

Ao final da web a professora se despede dos alunos e orienta-os a continuar buscando construções arquitetônica que apresentem os estilos estudados na disciplina, manipulando o destinatário a mais uma vez fazer aquilo que foi proposto na disciplina e não foi cumprido por alguns, conduzindo os alunos a um *fazer fazer* algo que é um *querer* (que o outro faça) da professora.

A professora encerra retomando os avisos iniciais de avaliação e apresentação de seminário, ressaltando que a prova final será discursiva, entoando com firmeza a palavra “discursiva”.

Um pólo questiona no chat se a prova discursiva será de consulta e a professora responde que não, a prova não terá consulta. Alguns alunos questionam a falta de livros da área no pólo, e questionam a professora sobre como proceder. A professora sugere que os alunos utilizem recursos *on line*, como *sites*. Finaliza a apresentação com um agradecimento e com a saudação “Boa Noite”.

Percebe-se então que a web conferência analisada inicia-se sob o regime da programação. Foi organizado um ambiente e recursos para um determinado fim: a web conferência de História da Arte. A câmera é posicionada sobre um tripé, e não se movimenta em nenhum momento o seu enquadramento, e uma apresentação em Power Point da disciplina foi preparada previamente para orientar a fala da professora. O sujeito Maria Auxiliadora apresenta-se em seu papel temático de professora, detentora do saber a ser apresentado. Sabemos que culturalmente temos o professor como o detentor do saber, ou seja, temos aí uma programação fundada na regularidade de comportamento e ordem social. Assim, programação apresenta-se nessa web como uma intervenção orientada predeterminada.

No momento em que a professora começa a falar sobre avaliações e atividades não entregues, como o caso das tarefas que deveriam ser enviadas apenas por alguns pólos, estamos no regime da manipulação, fundado sobre a intencionalidade, no qual o enunciador impõe determinado *fazer* e, a partir de elementos persuasivos, pretende instaurar sobre o destinatário um *querer*, ou melhor, um *dever* fazer algo. Aqui o que está em jogo é a nota e o êxito na conclusão da disciplina, ou seja, a pontuação que será recebida caso a atividade seja realizada com sucesso. Desse modo estabelece-se o contrato. Aquele que detém o saber (o enunciador), divide-o com o que não tem (destinatário), que acredita que aquilo que está sendo dito é verdade, proporcionando ao destinatário a construção do conhecimento necessário para executar a tarefa solicitado pelo enunciador.

## **2ª ANÁLISE-VÍDEO DE JÚLIO TIGRE**

Outro vídeo presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem, plataforma Moodle, é uma gravação de um tutor a distância, Julio Tigre. Esse vídeo apresenta características bem diferenciadas da webconferência. Não foi transmitido ao vivo. Foi gravado e posteriormente postado na plataforma com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos alunos do curso de Artes Visuais, mais especificamente com relação aos percursos da disciplina Desenho II.

O vídeo encontra-se em um link denominado Galeria. Nesse espaço encontram-se outros vídeos auxiliares e também arquivos com materiais de apoio para as disciplinas, ao contrário da webconferência, que aparece na página da disciplina a qual pertence em um Link.

O vídeo foi gravado em um ambiente que aparenta ser o atelier do tutor, tem a du-

ração de aproximadamente 6 minutos e é denominado “Esfuminho-Parte 1”. Ao clicarmos no link desse vídeo somos direcionados a uma página do “You Tube”, um *site* que não pertence ao Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse *site* é de acesso público, ao contrário do ambiente que só permite o acesso àqueles que são cadastrados.

Ao abrir a página do “You Tube” temos ao lado direito uma série de vídeos que abordam temáticas semelhantes ao vídeo que iremos assistir. Percebe-se no vídeo que o ambiente foi preparado para aquela gravação e que o enunciador conta com a ajuda de uma segunda pessoa para gravar aquela cena, o que marca a presença da programação nesse momento do vídeo. O caderno está posicionado intencionalmente em frente ao enunciador, junto com os outros materiais que poderão fazer parte daquele vídeo como o lápis e o próprio esfuminho.

O enunciador inicia o vídeo saudando o destinatário de forma informal com a frase “Olá, estamos de volta, saudades.” o que nos faz crer que estar naquela situação não é um momento novo. Esse fato confirma-se no próprio link galeria da plataforma moodle, onde encontram-se outros vídeos elaborados pelo mesmo tutor.

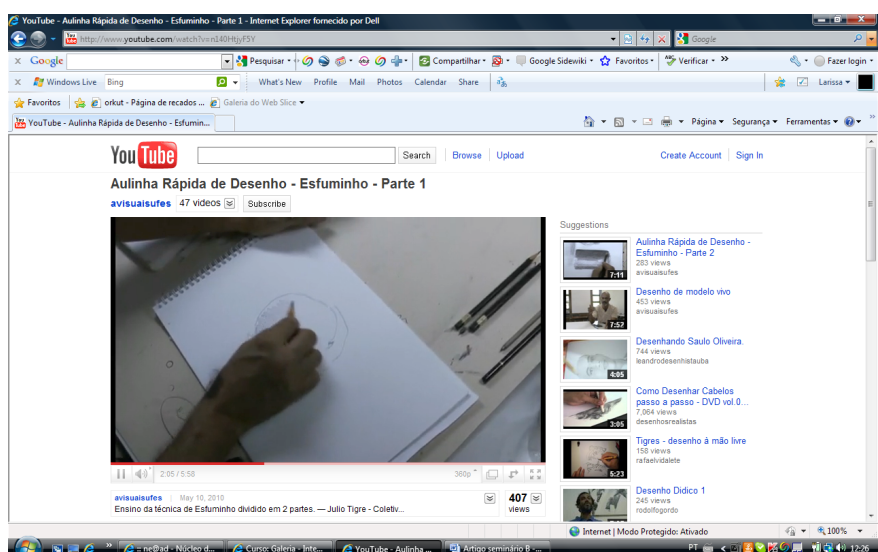
O enquadramento do vídeo é em primeiro plano, com o enunciador a frente e a mesa de desenho aparente ao lado. O enunciador inicia o vídeo explicando o que é o esfuminho.



Nesse momento a câmera faz um enquadramento de super close, construindo um simulacro de aproximação entre enunciatário ao enunciador, mais especificamente às mãos do enunciador.



A partir desse momento a câmera se desloca para a mesa onde será realizado um desenho com a técnica do esfuminho, e esse enquadramento permanece até o final da gravação com pequenas variações. Nesse vídeo o enunciador, que no curso de artes visuais é um tutor, assume o papel temático de “professor” ao ensinar algo, função que difere de seu papel de tutor, que é o de orientador das tarefas propostas pelo professor especialista.



O enunciador continua em seu papel temático de “professor” explicando como utilizar o esfuminho para atenuar as sombras e as mudanças de tons. Em todo o vídeo o enunciador, a partir do regime de interação da manipulação, *faz crer* ao enunciatário que a utilização da técnica do esfuminho é simples. A intencionalidade é de instaurar nesse enunciatário um *querer fazer*, ou seja, um desejo de também desenhar e utilizar a técnica do esfuminho, seduzido pelo discurso da facilidade posto pelo enunciador.

O vídeo encerra-se ao final do desenho com a técnica do esfuminho, em um corte, sem qualquer aviso de que irá acabar, pegando o enunciatário de surpresa. Logo após esse término inesperado, que reitera a presença do regime de interação e sentido do acidente, impondo uma ruptura com a manipulação presente naquele momento do vídeo, o próprio site “You Tube” nos direciona para uma espécie de continuidade desse vídeo, um segundo vídeo denominado “Esfuminho- Parte 2” com duração aproximada de 7 minutos, uma programação possibilitada pela tecnologia do site.

Com o surgimento dessa chamada, somos manipulados a assistir ao outro vídeo em busca de uma finalização do primeiro, isso acontece porque o termo “parte 2” instaura um contrato entre os actantes, fazendo crer ser este vídeo a continuação do outro. Ao assistirmos o segundo vídeo continuamos a ser manipulados a um *querer fazer*, a desenhar utilizando a técnica do esfuminho.

O enquadramento permanece em close no caderno e nas mãos do enunciador desenhando. Ao final do vídeo o enunciador retoma uma técnica ensinada em um vídeo anterior, o desenho com nanquim.

O vídeo é finaliza com o enunciador enquadrado novamente em primeiro plano, despedindo informalmente do enunciatário, fechando aquela gravação com a programação possivelmente pré-estabelecida.

## CONCLUSÃO

Ao propor os quatro regimes de interação, o semioticista Eric Landowski abre os caminhos para análises de objetos que ultrapassam as organizações das narrativas canônicas, possibilitando-nos assim a pensar os modos como os sujeitos constroem suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

É a partir desses regimes de interação e sentido, definidos pelo autor em seu livro

“Interações Arriscadas”, que nos propusemos a pensar os vídeos que servem de alicerce metodológico para o curso de Artes Visuais a Distância.

Percebemos que os vídeos utilizados pelo ensino a distância, independente de sua natureza, uma web ou um vídeo caseiro explicativo, partem sempre de uma regularidade, característica do regime de interação da programação. Ambientes organizados, papéis temáticos pré-estabelecidos fazem parte destes vídeos que tem como objetivo maior elucidar questões relativas às disciplinas do curso.

Evidenciou-se também a presença do regime da manipulação nos dois vídeos, cada um com uma intencionalidade particular, instaurando nos dois casos um *querer fazer* no espectador.

O regime de ajustamento se faz presente na web com a presença do *chat* ao longo da apresentação da professora. Ele se concretiza quando a professora interage com os alunos respondendo às suas questões, baseado na ordem do contato, a resposta de um depende da pergunta do outro. Ainda neste momento também se faz presente o regime da manipulação e no qual é estabelecido o contrato.

O momento da interação pelo *chat* é marcado pela instabilidade, o enunciador não pode prever o que vai acontecer. Pode surgir uma pergunta que quebre a programação e estabilidade previstas para aquele momento, fazendo acontecer então o regime do acidente.

Já no vídeo do tutor Julio Tigre, temos o regime do acidente. A gravação é interrompida sem uma finalização do enunciador. Somos pegos de surpresa quando o vídeo termina, interrompendo o regime de manipulação presente até então.

Concluimos então que os vídeos utilizados pelo ensino a distância ultrapassam a estabilidade das narrativas canônica. Ao mesmo tempo em que simulam situações de ensino em presença, propõem um novo modo de relações entre os sujeitos da educação.

Compostos de diversos tipos de linguagens, os vídeos requerem um novo olhar para a sua significação, um olhar que não pense seus elementos separadamente, e sim que os perceba como um todo de sentido.

## REFERÊNCIAS

LANDOWSKI, Eric. *Interacciones arriesgadas*. Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.



# SE VOCÊ É PROFESSOR: A DISCURSIVIZAÇÃO EM UM FÓRUM

*Moema Martins Rebouças e Letícia Nassar Matos Mesquita*

## DOIS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

A partir de novembro de 2009 o curso de Artes Visuais - Licenciatura, na modalidade a distância, é ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com o objetivo de ampliar a formação de professores em Artes Visuais em todo o Estado do Espírito Santo. Com esta oferta vislumbra-se, finalmente, a mudança de uma situação que perdura em nosso estado, a da atuação de docentes nos sistemas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio sem a formação específica.

Sabemos que tal fato não se restringe unicamente à educação escolar da Arte, e muito menos ao nosso estado, contudo a atuação de um profissional com formação superior nas aulas da disciplina de Artes na educação básica é uma meta há muito perseguida pelos que lutam e almejam por uma educação de qualidade. A existência de um único curso de formação de professores de Artes no Espírito Santo, nas linguagens Visuais e Musicais, não atende a extensa demanda profissional,<sup>49</sup> nem mesmo nos municípios que compõem a Grande Vitória, quanto mais nos municípios de todo o estado. Por este motivo, a nossa instituição atendeu ao Edital 01 e 02 SEED/MEC/UAB e optou por uma formação na modalidade de ensino a distância, o que possibilitou uma ampliação de vagas para a formação de professores.

Para viabilizar este projeto foram criadas parcerias entre o sistema de ensino federal (MEC e UFES) e os municípios que sediam as distintas unidades de formação que recebem a nomenclatura de *Pólos de Formação Continuada do Professor*. Devido à demanda em nosso estado, o curso é ofertado em 22 (vinte e dois) Pólos e estes estão localizados em todas as regiões do Espírito Santo, possibilitando aos alunos

---

<sup>49</sup> Dados da SEDU/ES e de pesquisa realizada por Rebouças em 2004 apontaram para um número de 1.200 profissionais atuando como professores da disciplina Arte e/ou Educação Artística na educação básica em municípios do Espírito Santo sem a formação e titulação superior em arte.



que moram em áreas rurais, ou que ainda em cidades localizadas em municípios vizinhos àqueles em que estão os Pólos, estejam a no máximo 50 quilômetros deles, e consigam assim deslocar-se semanalmente para os encontros.

Para o ingresso no primeiro vestibular deste curso, metade das vagas foi destinadas aos professores em exercício e a outra metade para o público em geral num total de 660 vagas. O que propomos na pesquisa “A Arte na Educação no Espírito Santo - de professores a alunos”, que este artigo faz parte, é investigar os alunos desse curso, principalmente esse aluno/professor e suas trajetórias nessa formação.

Queremos conhecê-los para acompanhá-los no processo mesmo de sua formação e conhecer os saberes advindos de uma prática que se dá no cotidiano das salas de aula, em confronto ou não, com outros saberes, como os que a academia lhes proporcionará num curso que possui para aqueles que já são professores a dimensão de uma formação continuada em docência, em nosso caso específico, a de Artes.

Durante o processo dessa investigação, queremos adentrar no ambiente virtual de aprendizagem do curso, não só para conhecermos as práticas educativas propostas ali, mas a partir delas, esse aluno/professor que é docente nas escolas, e a cada ano assume distintas disciplinas, mas que se prepara para ser o professor de Artes, não mais ocasionalmente, como nos momentos de distribuição das disciplinas na escola em que “consegue” a de Artes, mas se graduará para conquistá-la legitimamente. Afinal, como falou um aluno do curso do Pólo de Colatina “a tal da complementação de carga horária que o Estado tem feito, colocando o professor efetivo de outra área para as aulas de Artes não pode suplantar e impedir a contratação de um especialista” é o que esperamos e queremos crer, no compromisso das instituições responsáveis pela educação em nosso estado e no país que têm investido nessa formação, pois o argumento da ausência de profissionais formados não se sustentará mais.

Por outro lado, na pesquisa que estamos realizando, consideramos os dois espaços de formação em que estes professores convivem, tanto o da educação básica, que é o de sua atuação cotidiana, como o do ensino superior em Artes, que lhes possibilitarão a conquista da “sala de Artes”. Se por um lado, são dois espaços instituídos de formação, que exigem competências diferenciadas desses sujeitos, no primeiro há um *saber-fazer* que embora, a todo o momento, se modifique, pois é advindo da prática, se pauta num saber constituído ali, no cotidiano dessa prática, ou como alguns falam, “no chão da escola”, com os sobressaltos e surpresas advindos dali e

de sua formação para estar ali.

Do outro lado, está o que chamamos em semiótica de objeto modal, ou seja o lugar de investimento de valores que lhes possibilitará a conquista da “sala de Artes” que é o curso de Artes Visuais, este é independente do primeiro, mas depende das determinações do sujeito, em nosso caso o aluno/professor que na maioria dos casos já possui uma carga horária de até 50hs semanais na escola, mas que almeja uma mudança em sua atuação profissional. Esta mudança depende de um *querer* destes sujeitos, e de um *poder-fazer* que a instituição federal possibilitou.

Interessa-nos acompanhar o trânsito entre os dois espaços de formação, do aluno/professor que é professor da educação básica, de seus saberes docentes advindos do cotidiano, com aqueles do curso, da academia, numa articulação entre eles e num alcance que se expande e se estende às escolas e a cada sala de aula em que atuam como professores. É uma investigação que toma como objeto o professor, aluno de um curso de graduação, mas que é também uma formação continuada em Arte, e que se dá durante a sua docência, numa circularidade constante entre os dois espaços vivenciados e experienciados por eles.

Uma pesquisa dessa natureza possibilitará desvelarmos não somente o professor em formação, mas a docência em Artes a partir da experiência desse aluno/professor nesse processo. Nessa processualidade, os conteúdos, as metodologias e as diversas experiências em arte que a cada módulo de curso são apresentadas pelas disciplinas poderão ser apropriados e ressignificados por eles. Tanto naquelas disciplinas que compõem os *Fundamentos Plásticos*, que envolvem os processos de criação em laboratórios de arte, como as de *Fundamentos históricos e teóricos das artes visuais*, com disciplinas como História da Arte e Filosofia da Arte, ou ainda pelos *Fundamentos históricos e teóricos do ensino da arte* que abrangem as disciplinas de Metodologias de Ensino, Estágio e Práticas de Ensino que consideram a educação como uma prática intencionada pela teoria e o professor/aluno, em nosso caso, um pesquisador de seu próprio trabalho docente e da realidade escolar, e como esta é repensada por ele, e proposta em seu cotidiano escolar.

Para apresentar neste artigo propomos a análise de uma discussão feita no Fórum Construir Saberes da disciplina Estágio I que tem como enunciado “Se você é professor” com o objetivo de apreender os “professores” inscritos nestes discursos, suas apresentações de si, em uma anterioridade a da formação atual, e nesse movimento delinear as expectativas que têm para o Estágio.

A escolha por esta disciplina se justifica porque, entre as três fundamentações que compõem o currículo do curso, esta que propõe a escola como campo de investigação é a mais familiar para eles, e talvez por este motivo, tenha gerado tanta curiosidade e questionamentos sobre a sua oferta.

### **ESTÁGIO NUM CURSO A DISTÂNCIA? UM FÓRUM, O QUE É ISTO?**

A proposta da educação da Arte presente no curso é reflexiva, por considerar a ação docente deste professor aluno, mas ao mesmo tempo não se volta para si-mesma numa circularidade que poderia existir, pois valoriza esta *experiência* na escola e também as *experiências* culturais existentes ali, trazidas para a escola e esta como um espaço de formação humana ampliada, desse modo é de uma formação que se baseará na *epistemologia da prática*<sup>50</sup> que consideramos.

Nesse movimento que esta ação desencadeia, desestrutura-se a estabilidade de um saber constituído por este profissional dos saberes homogeneizantes da escola, para a tomada de uma outra posição, de outros pontos de vista, que se formam no cotidiano deste espaço cultural que é instituição escolar. Poderíamos então supor que esse exercício impõe um outro olhar, mais distanciado e objetivado desse sujeito sobre a sua própria prática. Espera-se que nesse movimento, a reflexão, a análise e a problematização dessa prática docente possibilite a resignificação da mesma.

Na proposta de Garrido e Pimenta (2009) a *epistemologia da prática* é, ao mesmo tempo, uma investigação que reconhece o professor como produtor de saberes, e confere estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes, concordamos com as autoras, mas acrescentamos em nossa proposta as apropriações que o cotidiano cultural da escola, ou das escolas, agregam ao professor.

Qual é então a proposta para o estágio num curso na modalidade semipresencial como esse? A que fazemos é da adoção da pesquisa como princípio formativo da docência, e o estágio como componente curricular articulador entre as demais disciplinas que compõem o currículo. Ao considerar a educação como uma prática intencionada pela teoria, é pela pesquisa que a realidade escolar é repensada e as transformações das práticas docentes poderão se efetivar.

Esta concepção de estágio tem como objetivo a aproximação do aluno com a realidade na qual atuará, para a resignificação de sua própria atuação, quando se tratar de aluno que já é professor, conforme o que preconizam Pimenta e Gonçalves

---

<sup>50</sup> Cf. Para aprofundamento consultar Garrido e Pimenta, 2009; Schön in Nóvoa, 1992.

(1990). Ela se afasta de uma proposta que existia alguns anos atrás em cursos de formação de professores em que o estágio seria a parte prática do curso.

Contudo, as autoras Garrido e Pimenta argumentam que para que esta aproximação ocorra de modo significativo deve ter uma “[...] conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam” (2009, p.45). Caberá então, tanto aos professores orientadores de estágio, como da concepção de estágio proposta no curso, promover esse encontro com a realidade tomando-a como objeto de investigação, para que esta possa ser investigada e questionada a partir de fundamentos teóricos da educação que possibilitem aos alunos aprofundar as reflexões advindas dessa experiência.

### **E O FÓRUM O QUE É ISTO?**

O ambiente virtual do curso (AVA) possui diversos recursos que possibilitam diferentes tipos de interação entre os sujeitos que ali se encontram virtualmente e os fóruns são um destes recursos. Por outro lado, todas as disciplinas do curso de Artes Visuais possuem uma estrutura semelhante em relação aos fóruns, ou seja, cada uma delas possui três diferentes fóruns e cada um deles tem o poder de ampliar ou limitar as interações entre os sujeitos nele, como a de designar quem pode e quem não pode interagir ali.

No fórum *Tira-dúvidas*, qualquer um pode iniciar a discussão e/ou dar continuidade a ela, este fórum possibilita então qualquer tipo de interação; a *Sala de professores*, como o nome indica, é um fórum de interação entre tutores e professores; e o terceiro, o escolhido por nós, o *Fórum Construir Saberes* é para acompanhamento e aprofundamento de estudos e somente o professor pode iniciar o tema de discussão, aos alunos é dada a possibilidade de continuidade à temática proposta. Escolhemos este Fórum para análise, não somente pela temática debatida, mas pelo número expressivo de participantes nele. Dos atuais 500 alunos que continuam no curso e se matricularam nesta disciplina Estágio I, que está no Módulo III do curso, o que corresponde ao terceiro semestre letivo, ocorreram 189 postagens.



Essa é a chamada para o Fórum. Um convite? Uma frase que cria uma expectativa no outro para completá-la ou para negá-la? Afinal, como já explicamos antes, somente metade dos alunos ingressantes no curso eram professores. Começamos a pensar em um primeiro esboço, na tentativa de apresentar, a nós mesmos, como início da investigação, o que podemos chamar dos primeiros traços que irão possibilitar este desenho constituído por estes alunos participantes deste fórum. Quem são eles é a nossa primeira questão?

Das 189 postagens, chamamos assim as respostas à questão de um fórum: 2 pertencem às Professoras da disciplina Estágio I, 2 a duas diferentes tutoras do curso, 34 negam ser professor, 146 afirmam e 5 são postagens silenciosas, não há nelas um texto escrito, somente o nome de quem suspendeu o movimento para o início de conversa. Entre os que negam ser professores encontramos 6 do sexo masculino, e entre os que afirmam estão somente 8, ou seja, o nosso aluno que participou deste fórum de professor é feminino. As mulheres são as professoras da educação básica, são elas que querem e podem mudar de posição nas escolas, e conquistar a “sala de Artes”.

Com o objetivo de apreender os “professores” e “as professoras” discursivizados no fórum, as suas apresentações de si, em uma anterioridade a da formação atual, vamos também nesse movimento delinear as expectativas que têm para o Estágio, que é um componente obrigatório para as licenciaturas.

Ao analisarmos as interações desses alunos/professores no Fórum, provocados pelas Professoras<sup>51</sup> da disciplina Estágio, mediados por um ambiente virtual, consideramos não somente a capacidade discursiva de “agir” e de “fazer agir”, e como esta

---

<sup>51</sup> As professoras da disciplina são as autoras do artigo.

modifica as relações intersubjetivas no ambiente em que ocorrem. Mas do caráter político de um discurso, pois não se trata de “falar de política”, ou em nosso caso, de “falar de estágio”, mas ao fazê-lo, como argumenta Landowski (1992,p.10) o sujeito “realiza certos tipos de atos sociais transformadores das relações intersubjetivas, estabelece sujeitos ‘autorizados’, instala deveres, cria ‘expectativas’, instaura a ‘confiança’, e assim por diante”.

Provocados a disjuntir do espaço e tempo em que se encontram, esses professores narram suas experiências como sujeitos de um “lá” e um “então” que se presentificam no “aqui” e “agora” do discurso das postagens. A provocação postada no espaço Fórum presentifica esses sujeitos, ou melhor dizendo, os sincretiza em um único sujeito: o sujeito-estagiário do “então/lá” e o sujeito-estudante do curso de graduação do “aqui/agora” que enuncia sua experiência. Porém, cada estudante, ou seja, cada sujeito sincretizado constrói, a partir de várias modalidades de apreensão do seu “espaço” e “tempo”, a relação consigo mesmo, como “eu”. Portanto, temos aí uma construção identitária, uma vez que, como explica o semioticista Eric Landowski (2002, p. 71) “toda ‘procura do si’ passa por um processo de localização do mundo – do mundo como alteridade e como presença em relação a si.”

Nas postagens observamos diferentes modos de apresentação desses sujeitos sincréticos que, ao narrarem sua experiência constroem o significado da prática de Estágio. Portanto, ao apreendermos o discurso enunciado estaremos refazendo, retomando as operações semióticas pressupostas em sua produção e considerando, também, o contexto dessa produção. Quanto a este último, esses enunciados foram produzidos a partir de uma provocação e inscritos em um suporte específico – uma plataforma virtual em que não só o professor tem acesso ao seu conteúdo, como também os demais colegas de sua turma. Isso posto, trata-se de um enunciado em que estão em jogo, também, relações intersubjetivas, nas quais os enunciadore s têm como interlocutores diferentes sujeitos, dos quais muitos são desconhecidos, pelo menos enquanto seres de carne e osso. Por outro lado, isto nos leva a refletir, sobre os modos de conhecimento que um ambiente virtual de aprendizagem nos apresenta e nos impõe.

## A PROVOCAÇÃO

*“Se Você é Professor..”<sup>52</sup>*

*Se você é professor comente sobre a sua experiência como estagiário em seu curso de formação anterior. Conte-nos também se em algum momento de sua docência já recebeu estagiário em sua aula e como foi essa experiência?*

*Se você não é professor, já atuou como estagiário em algum momento de sua formação? Relate esta experiência.”*

Das 189 postagens comentadas anteriormente, depreendemos, então, 2 categorias dos enunciados postados, pragmáticas e passionais e nelas a presença de diferentes modos de apresentação desses sujeitos no Fórum e de concepção de estágio

### PRAGMÁTICAS

**Disciplinadoras** - recebem aqui esta nomenclatura pois são movidas pelo dever-ser. A narrativa é em primeira pessoa e nela são apontadas as vantagens do Estágio na construção de um professor. No entanto, o estágio é visto como instrumentalizador a partir das escolhas enunciativas, ou seja, do fazer-fazer da prática, como o domínio de sala e ainda, na crença de um paradigma pedagógico pautado na transmissão do conhecimento; das transformações que a prática proporciona – “deu base para o bom desempenho”; e a prática como um dos meios que levará o sujeito a poder ser professor. Os valores apontados para a docência são os que compreendem o “domínio da sala” e “o respeito dos alunos”, isto é, o estágio aqui é o que possibilita a transformação do sujeito, um *dever-fazer* para o sujeito poder-fazer. Portanto, ele também é um sujeito instrumentalizador.

*“Minha experiência com estágio foi bem longa e bastante monitorada pela professora e diretora da escola. Nesta fase aprendi bastante e adquiri uma boa formação que, no caso, me deu base para o bom desempenho que consigo ter na sala de aula, posso afirmar que tenho domínio da sala, consigo o respeito dos alunos.*

---

52 As postagens do fórum serão apresentadas neste artigo em itálico.



*Depois já fiz novamente outro estágio para um curso de complementação. Também gostei muito, pois adquiri mais e novas formas de transmitir o conhecimento.*

*Já trabalhei na sala de aula, e desta forma também já recebi colegas na sala para poder realizar seu estágio com a minha turma."*

**Pragmática, objetiva** – o enunciador inicia o seu texto em primeira pessoa e, de modo sucinto, narra a sua experiência, não conservando assim um distanciamento de si, ao contrário, são narrativas de propagação de si. Essa categoria caracteriza-se a partir de orações curtas e por sua apresentação, às vezes, em tópicos, construindo um efeito de distanciamento que não se concretiza ao instalar no texto a primeira pessoa do singular. Exemplo:

*"Minha experiência como estagiária foi na época em que fiz Biblioteconomia e pude vivenciar o cotidiano de um bibliotecário na escola de ensino fundamental. Essa experiência durou 2 anos e foi muito produtiva"*

*"[...]Passei por diferentes experiências na área educativa. Na década de 80 atuei nas Escolas Municipais, como Estagiária e educadora de ensino Infantil e Fundamental.*

*De 2000 a 2007 estive como Instrutora e/ou Coordenadora dos Projetos Sócio Educativos da Secretaria Municipal de Assistência Social [...]"*

**NARRATIVAS PASSIONAIS** – Dividem-se em paixões simples e complexas. As **Paixões simples** decorrem da modalização do querer-ser. Temos aqui dois exemplos: Desinteresse e desejo.

**Desinteresse:**

Embora o sujeito, considere ainda em sua narrativa a função pragmática do estágio, os deveres e as avaliações são de um "outro", dos alunos ou do orientador, por exemplo, *"escolas foram determinadas pelos orientadores"*. A desconfiança impossibilita a apresentação de si, como na descrição sucinta a tal ponto que não nos per-

mite ter acesso ao sujeito e nem ao estágio realizado. Portanto temos aqui a paixão do não-querer-ser, pautada pelo desinteresse: Exemplo:

*“Sou professora e a minha experiência como estagiária apresentou pontos positivos e negativos, dentre os quais destaco:*

*Positivos: algumas intervenções feitas e o retorno positivo dos alunos, sobre as atividades desenvolvidas.*

*Negativos: dificuldade de acesso às escolas e de horário para estagiar, pois as escolas foram determinadas pelos orientadores.*

*A não aceitação de alguns professores em receber estagiários.”*

### **Desejo:**

Narradas em primeira pessoa, como um querer-ser, só que ao descrever a sua experiência, o sujeito descreve a si mesmo e nessa ação instala uma continuidade estendendo o tempo de “então” para “agora”, traz as suas memórias, figurativiza as escolas, professores e as práticas, como na comparação com o teatro. Nesse fazer distingue os espaços de formação, o do curso Normal e da Faculdade, como duas instâncias opostas: a primeira, permitindo assim a fantasia, a invenção, e à segunda resta entregar-se à realidade.

*“Fiz meu estágio do curso Normal há bastante tempo. Na época os professores eram até valorizados. Os estágios, fora da realidade das escolas, pareciam um teatro. Tínhamos que ensaiar, horas e horas, para tudo dar certinho e tirarmos boas notas. Já na faculdade, eram mais reais, porém o número de horas não era como hoje, muitas das nossas atividades contavam carga horária. Mas a palavra Prática sempre despertava em nós uma insegurança, um nervosismo, uma secura na boca... e tudo só passava, quando encerrava o ano.*

No entanto, se pensarmos que o estágio é um período de aprendizado prático, de aprimoramento, de aumento da capacidade profissional, creio que devamos ser sempre estagiários,... e que bom que ainda sentimos aqueles tremores, aquela dorzinha na barriga, aquele nervosismo, é sinal que ainda temos muito que aprender.”

## Paixões complexas

Narradas em primeira pessoa nessas narrativas os sujeitos expõem seus medos, suas inseguranças quanto à prática do Estágio, construindo um efeito de proximidade com o leitor, uma certa “intimidade” ao expor as emoções mediadas e manifestadas em seu corpo. Nesse fazer ficam expostas as suas fragilidades. O estágio ora é sujeito provocador de paixão, *“Ficava muito nervosa só em pensar no estágio”*, ou ainda *“pelo tremor que toma conta de todo o nosso corpo”*. Como a dimensão é passional, caracteriza-se por um poder-ser transformador, o estágio também é aspec-tualizado e valorizado pela temporalidade, *“é um momento muito importante na formação de um profissional”*. Contudo, a espera que as narrativas compreendem é uma paixão complexa.

*“Sou professora do Ensino Fundamental Iniciante. Fui estagiária com 16 anos de idade quando cursava o magistério (Normal). Ficava muito nervosa só em pensar no estágio e me lembro, como se fosse hoje, da minha primeira aula que foi sobre o dia da árvore. Tive duas estagiárias 14 anos atrás, uma delas hoje, é minha colega de trabalho e grande amiga. O estágio é um momento muito importante na formação de um profissional.”*

*“Lembro-me de que fiquei um tanto nervosa, talvez pelo impacto da novidade de entrar numa sala e ter todas as atenções - dos alunos e da professora - voltadas para mim.*

*Acho que bate uma insegurança, e não sei se é pelo temor de falhar em alguma coisa ou pelo tremor que toma conta de todo o nosso corpo...”*

## CONSIDERAÇÕES

A partir do recorte das postagens categorizadas acima, é possível encontrarmos modos diferenciados e pessoais de ser aluno/professor, ou melhor, alunas/professoras deste curso. Esta apresentação de si ocorre desde um tempo de “então”, presentificado na memória de cada uma, nos possibilitando apreender daí os estágios realizados por elas anteriormente, e nesse movimento as concepções e as “crenças” discursivizadas no momento da interação no Fórum. Como o objetivo de todo ato de comunicação é o de persuadir para que o outro aceite o que está sendo comunicado, podemos afirmar que obtivemos êxito em nossa persuasão pelo número de interlocuções advindas dela. Temos então no fazer interpretativo de cada uma das categorias apontadas aqui a construção de um fazer-crer ser o Estágio uma prática

indissociável do poder ser professor. No entanto, esse fazer é tematizado de duas maneiras:

Como obrigação

Como obrigação e paixão

E constrói professores instrumentalizadores, desinteressados, desejantes e aflitos. No primeiro caso temos as categorias *narrativas pragmáticas* nas o Estágio é figurativizado como um fazer pragmático, ora como um *dever-fazer* para cumprimento da disciplina, como cumprimento de um destinador que faz-fazer o outro, em nosso caso, o aluno/professor estagiário. O que os aproxima é a obediência, ou seja, as combinações das modalidades atualizantes do poder e as modalidades virtualizantes do dever, o não poder-não fazer<sup>53</sup>.

Na segunda categoria, entendemos por conceito “paixão” o efeito de sentido que qualifica a relação do sujeito com o seu fazer. Nesse caso temos as *narrativas passionais* simples e as *complexas*, onde o Estágio é figurativizado como um fazer não apenas pragmático, mas também sensível, quando os autores utilizam-se das figuras “secura na boca”, “tremores”, “dorzinha na barriga”. Nestas categorias os sujeitos são modalizados por um *poder-ser* e o estágio possibilita a transformação de estado deste sujeito constituindo-o para um cumprimento de um dever, que é pontual nas *narrativas simples*, e durativo nas *narrativas complexas*, possibilitando a esta aluna/professora que a experiência do estágio perdure, num *fazer ser* professor que não se fecha, mas se complementa cotidianamente e se faz sentir no corpo que está aberto aos sentidos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1998.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002, p.166.

\_\_\_\_\_. **A sociedade Refletida: ensaios de sociosemiótica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

---

<sup>53</sup> Cf. Barros, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1998.

## SOBRE OS AUTORES

**Adriana Magro** é professora do Departamento de Linguagens Cultura e educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina/Paraná (UEL), mestrado e doutorado em Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino de arte, artes plásticas e semiótica discursiva. Integra os Grupos de Estudo e Pesquisa de Processos Educativos da Arte-GEPEL da UFES e o Centro de Pesquisas Sociosemióticas- PUC/SP.

**Ana Luiza Ruschel Nunes** é professora adjunta do Departamento de Artes- Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990). Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação- Mestrado/Doutorado, da UEPG/PR. Membro da ANPAP e FAEB. Coordena Grupo de Pesquisa GEPAVEC – UEPG/CNPq.

**Anamelia Bueno Buoro** é doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Foi professora de História da Arte e de Análise da Imagem em cursos de pós-graduação e graduação do Centro Universitário SENAC, S.P. Publicou *Olhos que pintam* (S.P., Educ/Cortez, 2002), *O olhar em construção* (S.P., Cortez, 1996), entre outros. Coordena a coleção *O leitor de imagens* (S.P., Ed. Nacional, 2007). Integra o Centro de Pesquisas Sociosemióticas- PUC/SP.

**Andréia Chiari Lins** é professora do Departamento de Desenho Industrial, do Centro de Artes, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, bacharel em Artes Plásticas, Especialista em Administração e EAD e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora nas disciplinas da área de Tecnologia da Imagem no DDI e no Curso de Artes Visuais (EAD) como Orientadora de Produção de Material junto ao corpo docente deste curso.

**Bia Costa** é mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Licenciada e graduada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atua com formação de professores para professores de Arte, realiza assessorias para instituições do terceiro setor na área de pesquisa e suporte

de projetos educacionais e de produção de materiais didáticos. Integra o Centro de Pesquisas Sociosemióticas- PUC/SP.

**César Pereira Cola** é professor da Universidade Federal do Espírito Santo e artista plástico. Possui graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986), Graduação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996), título: Livre expressão e metodologia triangular no ensino da arte: investigação sobre o desenho infantil. Pinheiro Ribeiro e doutorado em Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), título: Desenho infantil: processo de comunicação e expressão. Desenvolve pesquisas relacionadas ao processo criativo em artes em todas as faixas etárias, com ênfase no desenho da criança, incidindo tanto na Educação Escolar, quanto na Educação não-Escolar. Áreas de interesse: estética, arte, desenho infantil, educação.

**Dianni Pereira de Oliveira** é professora de artes e mestrandia em Educação – PPGE/UFES, sendo bolsista CAPES. Licenciada e graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como tutora a distância e editora de conteúdos do AVA - EAD/UFES para o curso de Artes Visuais, tendo trabalhado como professora de Artes da rede particular e pública de Vitória para o Ensino Fundamental e Médio de 2007 a 2010.

**Eliane de Fátima Vieira Tinoco** é professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia estando cedida para a Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Educação Artística - hab. Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (1989). É Mestre em Educação pela mesma Universidade com a pesquisa: Avaliação no Ensino de Artes: os saberes e as práticas de professores do Ensino Fundamental.

**Fernando Chui de Menezes** é doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Com Mestrado na linha de Ensino e Aprendizagem da Arte na UNESP. É artista e dedica-se a pesquisas sobre desenho.

**Gisele Costa** é professora assistente I na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG). Graduada em Design pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004) e mestre em Cultura Visual (2009), pela Universidade Federal de Goiás, com bolsa da Capes.

**Irene Tourinho** é professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG, doutora pela Universidade de Wisconsin

(EUA) e pós-doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha). Foi professora visitante na Universidade de Barcelona (Espanha) e na Universidade Ambedkar (Nova Delhi - Índia). Integra os Grupos de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura da UFSM e de Cultura Visual e Educação da UFG.

**Juliana de Souza Silva Almonfrey** é professora assistente do Departamento de Teoria da Arte e Música e do curso de licenciatura em Artes Visuais, modalidade EAD – UFES. Graduada em Artes Plásticas e Mestre em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo. Área de interesse de pesquisa: arte brasileira das décadas de 1950, 1960 e 1970.

**Larissa Zanin** é professora assistente de fotografia e coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004) e mestrado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Fotografia, Semiótica e Ensino de Arte. . Integra os Grupos de Estudo e Pesquisa de Processos Educativos da Arte-GEPEL da UFES e o Centro de Pesquisas Sociosemióticas- PUC/SP.

**Lêda Guimarães** é professora adjunta da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás onde coordena também o programa de licenciatura em artes visuais modalidade a distancia, UAB. Licenciada em Educação Artística pela FAAP-SP, com Mestrado em Educação pela UFPI e doutorado em Artes pela EAC-USP. Tem apresentado trabalhos em eventos sobre temas relacionados a formação de professores em artes visuais, arte e cultura popular, identidade cultural. Livro publicado: *Desenho, Desígnio, Desejo* (1995) pela UFPI e *Objetos Populares do Estado de Goiás*. Membro da ANPAP e da FAEB e do InSEA.

**Lílian Ucker** é professora assistente da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás onde coordena também o programa de licenciatura em artes visuais modalidade a distancia, pró-licenciatura. Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Artes Visuais e Educação da Universidade de Barcelona, Espanha onde também foi bolsista de inovação docente do grupo Indaga't durante o período 2007-2009. Mestre em Cultura Visual, FAV/UFG. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC/UFSM) e o Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte (GEPEL/UFES).



**Letícia Nassar Matos Mesquita** é graduada em Comunicação, mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES). Publicou *A produção literária feminina nos jornais capixabas na segunda metade do século XIX*. É pesquisadora do CNPq, Integra os Grupos de Estudo e Pesquisa de Processos Educativos da Arte-GEPEL da UFES e o Centro de Pesquisas Sociosemióticas- PUC/SP.

**Maria Gorete Dadalto Gonçalves** é bacharel em Artes, Mestre em Multimeios pela Unicamp, e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. É professora do Departamento de Desenho Industrial e Coordenadora do Curso de Artes Visuais-Licenciatura na modalidade EAD. É fotógrafa com participação em várias exposições e realiza pesquisas sobre temas relacionados aos estudos sobre processos de criação.

**Márcia Maria de Sousa** é professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Uberlândia. Possui Graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas - Bacharelado e Licenciatura (1996), Especialização em Ensino de Artes Plásticas (1998) e Mestrado em Educação (março de 2006), pela Universidade Federal de Uberlândia.

**Moema Martins Rebouças** é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Desenho e Plástica, com Mestrado em Educação e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Possui artigos publicados com o tema da Educação da Arte e Semiótica, publicou *O Discurso Modernista da Pintura* (2003) e *A cidade que mora em mim* (2009). É pesquisadora do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos da Arte-GEPEL da UFES e membro do Centro de Pesquisas Sociosemióticas- PUC/SP e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP.

**Noeli Batista dos Santos** é professora Assistente na Faculdade de Artes Visuais/UFG, atua nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância e presencial. Bacharel e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás e mestre em Cultura Visual. Pesquisa contextos de formação de professores mediados pelas TICs e articulações poético-pedagógicas envolvendo ensino de arte e a produção de imagens técnicas.

**Rafaela Gabani Trindade** é formada em Psicologia pela UNESP; Mestre em Educação pela área de Psicologia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autora, com Rosa Iavelberg, do artigo Arte infantil: do pré-simbolismo

ao abstracionismo, publicado em *Ars*, São Paulo, Revista do Programa de Pós-Graduação da ECA, ano 7, n. 14, 2009, p. 85-98.

**Rogéria Eler** é professora da Faculdade de Artes Visuais, na modalidade à distância no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e coordenadora de estágio (EAD/FAV/UFG). Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás - 2005. Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás - 2009. Linha de pesquisa Arte e tecnologia na educação e linguagens digitais.

**Rosa Iavelberg** é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Diretora do Centro Universitário Maria Antonia da USP (2006-2009). Autora dos livros: *Para gostar de aprender arte* (Porto Alegre: Artmed, 2003), *O desenho cultivado da criança* (Porto Alegre: Zouk, 2006) e, em coautoria com Luciana Mourão Arslan, *Ensino de arte* (São Paulo: Thomson, 2006).

**Sandra Borsoi** é professora assistente do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Vinculada ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG é Mestre em Educação pela UFSM/RS (2004). Pós-Graduada em Criatividade de Arte e Novas tecnologias UNOCHAPECÓ (2008). Licenciada em Artes Plásticas pela UNOESC/UNOCHAPECÓ (1999). É membro do Grupo de Pesquisa GEPAVEC – UEPG/CNPq

**Umbelina Barreto** é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância da UFRGS. Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas com exposições anuais.

**Valéria Fabiane Cabral** é professora assistente I na Faculdade de Artes Visuais da UFG atuando nos cursos de modalidade à distância dos programas da UAB e Pro-licenciatura. Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2002) e mestrado em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2006).





